

Université Lyon 2 - Lumière
Thèse de doctorat de sciences de l'éducation
Année 1998-99
Par
Christiane VALENTIN

**Formation continue
et professionnalité des enseignants**

Table des matières

Résumé .	1
Liste Des Sigles .	3
Avant-Propos .	7
Introduction . .	11
première Partie : Genèse . .	17
Chapitre 1. L'émergence Du Besoin De Formation . .	17
1.1. Deux Systèmes D'enseignement Parallèles . .	17
1.2. L'enseignement "primaire" .	18
1.3. L'enseignement Secondaire .	19
1.4. Le Malaise Des Années Soixante Ou La Fin De L'âge D'or . .	20
1.5. Premiers Projets Sur La Formation Des Enseignants . .	22
Chapitre 2. Les Lois De 71 Sur La Formation Continue .	24
2.1. L'existant Avant 1971 . .	24
2.2. Un Acquis Social : Les Lois De 71 .	25
2.3. L'explosion De La Formation . .	26
2.4. Et Pour Les Enseignants ? .	27
Chapitre 3. Les Lieux De Formation D'enseignants, Avant 1982 .	29
3.1. Les Centres De Formation Professionnelle Initiale . .	29
3.2. Un Cas Particulier : Le C.E.F.I.S.E.M.⁷ . .	33
3.3. Les C.A.F.O.C. Et Les G.R.E.T.A. .	34
3.4. La Formation Continue Des Enseignants D'e.P.S. .	35
3.5. Les Universités . .	38
3.6. Les Lieux De Recherche Non-Universitaire . .	40
3.7. Le Secteur Associatif . .	44
3.8. Un Paysage Formatif Cloisonné .	59

⁷ données Extraites De L'entretien Du 30/6/94, Avec Pierre Grange, L'un Des Fondateurs Du C.E.F.I.S.E.M.

Chapitre 4. Vers Les M.A.F.P.E.N. . .	60
4.1. Les Nouveaux Publics . .	60
4.2. Une Formation Crucialement Nécessaire . .	61
4.3. Les Syndicats . .	64
4.4. L'expérience Des Académies Pilotes . .	66
4.5. Idées Nouvelles (?) Sur La Formation Des Enseignants . .	68
4.6. Le Ministère Savary . .	69
deuxième Partie : Naissance . .	71
Chapitre 1. Les Textes Fondateurs . .	71
1.1. Le Rapport De La Commission De Peretti . .	71
1.2. Les Premières Décisions Ministérielles . .	78
Chapitre 2. La Mise En Place Effective Dans Les Académies . .	86
2.1. L'organisation Des Missions De Lyon Et De Grenoble . .	86
2.2. Les Premiers Formateurs . .	97
2.3. Une Première Formation De Formateurs . .	104
Chapitre 3. L'opération Rénovation Des Collèges . .	110
3.1. Rapports Et Textes Fondateurs . .	110
3.2. La Mise En Place De L'opération Dans Les M.A.F.P.E.N. . .	112
Chapitre 4. Analyse Des Choix . .	117
4.1. Premiers Éléments D'analyse. . .	117
4.2. Une Analyse Plus Approfondie . .	120
troisième Partie : Adolescence . .	129
Avant-Propos . .	129
0.1. Quels Dispositifs ? . .	129
0.2. Choix D'une Grille D'analyse . .	130
Chapitre 1. Les Stages "disciplinaires" Du P.A.F. . .	132
1.1. L'influence Du Premier P.A.F. . .	132
1.2. L'évolution Des P.A.F. . .	135
1.3. Les Stages "disciplinaires" En Direction Des Collèges . .	136

1.4. Une Conception De La Formation, Alors Dominante . . .	138
Chapitre 2. Les Stages De Formation En "pédagogie Générale" . . .	139
2.1. Un Dispositif Cohérent . . .	139
2.2. Les Contenus De Cette Formation . . .	140
2.3. Une Autre Conception De La Formation . . .	142
Chapitre 3. Les Stages Proposés Par Les Mouvements Pédagogiques . . .	145
3.1. La Commission Vie Scolaire . . .	145
3.2. Les Mouvements Pédagogiques Et L'institution . . .	146
3.3. Une Conception Différente De La Formation . . .	147
3.4. Et Le Combat Cessa... . . .	148
Chapitre 4. Les Stages Proposés Par Les Formateurs E.N.N.A. . . .	149
4.1. La Spécificité Des Formateurs E.N.N.A. . . .	149
4.2. L'accompagnement Des Équipes . . .	151
4.3. Une Conception Particulière De La Formation . . .	151
Chapitre 5. Les Actions De La Cellule D'appui Aux Établissements En Rénovation . . .	153
5.1. Le Rôle De La M.A.F.P.E.N. Dans La Rénovation Des Collèges . . .	153
5.2. La Constitution De La Cellule D'appui . . .	153
5.3. La Mission Assignée À Ce Groupe . . .	155
5.4. Bilan Intermédiaire Et Évolution De La Cellule D'appui . . .	157
5.5. La Réponse Apportée Par La Cellule . . .	159
5.6. Une Vue Générale Sur La Formation . . .	161
5.7. Les Difficultés Rencontrées . . .	162
5.8. Une Conception Nouvelle De La Formation . . .	164
5.9. Un Éclairage Différent . . .	166
Chapitre 6. De Nouvelles Formations De Formateurs . . .	167
6.1. La Formation Dite "b.M.W." . . .	167
6.2. Une Université D'été . . .	170
6.3. La Deuxième "vague" De Formation De Formateurs . . .	171
6.4. Les Formations Nationales . . .	172

quatrième Partie : Vers La Maturité .	175
Chapitre 1. L'aide À La Recherche De Terrain . .	175
1.1. Encourager Les Recherches De Terrain .	175
1.2. Les Premières Universités D'été . .	177
1.3. L'accompagnement Des Équipes De Terrain . .	179
1.4. L'évolution Du Dispositif .	180
1.5. Une Recherche "de Terrain" .	181
1.6. Une Conception Particulière De La Formation .	182
Chapitre 2. Le Réseau D'entraide Pédagogique De L'ain . .	184
2.1. L'apparition De L'idée De Réseau Pédagogique, À La M.A.F.P.E.N. .	184
2.2. Pourquoi Un Réseau ? . .	185
2.3. Le Fonctionnement Du Réseau . .	186
2.4. Un Exemple : La Zone D'ambérieu .	187
2.5. Une Analyse De Cette Expérience .	188
2.6. Une Conception Nouvelle De La Formation . .	190
Chapitre 3. Les Conflits, Signes D'une Diversification Des Conceptions De La Formation . .	192
3.1. Des Conflits Violents .	192
3.2. Le Conflit Entre Les Universitaires Et Les Corps D'inspection .	193
3.3. Le Conflit Entre Universitaires Et Praticiens De Terrain . .	194
3.4. Le Conflit Avec L'équipe Pédagogie Générale .	195
3.5. Les Conflits Autour Des Équipes De Recherches De Terrain .	199
Chapitre 4. Le Service De Formation Et D'intervention En Établissements .	199
4.1. De La Cellule D'appui À L'intervention-Conseil . .	200
4.2. Qu'est-Ce Que L'intervention-Conseil En Établissements ? .	201
4.3. Les Apports De L'expérience De La Cellule D'appui . .	202
4.4. L'indispensable Pédagogie Générale . .	203
4.5. Les Apports De L'aide À La Recherche De Terrain .	204
4.6. Un Dispositif "fédérateur" .	205

4.7. Le Perfectionnement Des Intervenants-Conseils .	209
4.8. Une Conception Plus Élaborée De La Formation .	212
Chapitre 5. Une Typologie Des Conceptions .	213
5.1. Cinq Conceptions De La Formation Continue . .	213
5.2. Une Formation "plurielle" .	217
5.3. Avec Quels Formateurs ? .	217
cinquième Partie : Des Faits Aux Effets . .	219
Avant-Propos : Evaluer Les Effets ? . .	219
0.1. Impossible Évaluation .	219
0.2. ... Mais Indispensable Évaluation ! .	220
0.3. Quel Type D'évaluation ? . .	221
Chapitre 1. Des Évaluations Existantes .	221
1.1. L'évaluation De La Formation En Pédagogie Générale .	221
1.2. Une Enquête Sur L'a.R.T. . .	224
1.3. Les Travaux Du G.E.T.E.D. . .	230
Chapitre 2. Des Établissements Où Ont Eu Lieu Des Actions M.A.F.P.E.N. . .	234
2.1. Le Collège François Truffaut, À Rive De Gier .	234
2.2. Le Collège Jean De Tournes, À Fontaines Sur Saône .	240
Chapitre 3. Et Aujourd'hui ? .	247
3.1. La Loi D'orientation De 1989 .	248
3.2. Ce Qui A Évolué .	252
3.3. Une Nouvelle Professionnalité .	254
Conclusion Générale .	259
qu'en Est-Il De Notre Projet Initial ? .	259
d'autres Recherches À Faire .	261
des Chantiers À Poursuivre . .	262
la Liaison Entre Formation Initiale Et Formation Continue .	262
l'encouragement À Travailler En Équipe . .	263
Des Projets D'établissement "signifiants" .	264

poursuivre L'investissement De L'université Dans La Formation .	265
une Formation À Part Entière . .	265
des Formateurs Bien Formés . .	266
situations Difficiles Ou Difficultés D'enseigner ? . .	266
Bibliographie . .	269
Monographies Et Ouvrages Collectifs . .	269
Articles De Périodiques . .	272
Conférences .	275
Enregistrement D'émissions De Radio .	275
Rapports Et Enquêtes . .	275
Textes Ministériels .	277

Résumé

Dès son entrée en fonction en 1981, le ministre de l'éducation nationale Alain Savary commande plusieurs "grands rapports". L'un d'entre eux, portant sur la formation des personnels, est confié à une commission présidée par André de Peretti. Les décisions prises ensuite par le ministre s'inspireront très largement de ce rapport, par exemple lorsqu'il crée en 1982, les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (M.A.F.P.E.N.), essentiellement chargées de promouvoir la formation continue dans le second degré dont l'insuffisance avait été particulièrement soulignée par le rapport.

Cette thèse s'interroge sur les effets que la mise en place de cette formation continue a produits sur l'évolution du métier d'enseignant. La réponse qu'elle apporte à cette question est que l'institutionnalisation de la formation continue a contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré vers une nouvelle professionnalité. En effet, nous soutenons que la mise en place des M.A.F.P.E.N. a contribué à faire évoluer la conception de la formation continue, puisqu'elle a favorisé le passage d'une conception dominante de la formation continue essentiellement centrée sur l'acquisition de compléments de connaissances disciplinaires, à la coexistences de plusieurs conceptions que révèlent un certain nombre de dispositifs alors mis en place. La diversité de ces conceptions met en évidence une évolution de la définition de la professionnalité des enseignants. En effet, celle-ci n'est plus constituée exclusivement par la possession de connaissances disciplinaires, mais elle comporte également la maîtrise de compétences en pédagogie, et, de plus, elle contraint l'enseignant à situer son action dans le contexte de l'établissement où il enseigne ; enfin elle induit la nécessité du travail en équipe.

Cette formation continue ne s'est pas construite de toutes pièces en 1982. Au contraire, les fondateurs ont souhaité s'appuyer fortement sur les ressources existantes. C'est pourquoi nous avons étudié ce qui existait antérieurement, en matière de formation continue dans le second degré. Depuis quelques années, les centres de formation initiale (Ecoles Normales, Centres Régionaux de Formation des P.E.G.C., E.N.N.A.) proposaient des formations aux enseignants en exercice. De même, les enseignants qui intervenaient en formation d'adultes dans les G.R.E.T.A. pouvaient bénéficier de formation au sein des C.A.F.O.C. Il existait d'autre part un programme très élaboré de formation continue pour les enseignants d'E.P.S. De plus, les universités avaient mis en place des services de formation pour les enseignants, dans la plupart des disciplines ; en particulier, depuis la fin des années 60, les I.R.E.M., et autres Instituts de Recherche sur l'Enseignement, assumaient un rôle de formation continue. Enfin, l'Institut National de la Recherche Pédagogique, ainsi que les Centres de Documentation Pédagogique, participaient largement à la réflexion et à l'expérimentation dans ce domaine. Outre ces lieux, tous situés à l'intérieur même de l'institution, le secteur associatif jouait également un rôle important dans la diffusion de la formation continue dans le second degré, en particulier à travers l'action des mouvements pédagogiques, des associations de psychosociologues et des associations de spécialistes. Néanmoins, il n'existait pas de coordination entre ces différents lieux, et le paysage formatif était donc très cloisonné.

L'étude des évolutions sociologiques qui se sont produites tout au long des années soixante et soixante-dix, montre que la nécessité de développer une véritable formation continue dans le second degré s'est peu à peu imposée, et s'est concrétisée en 1982 par la création des M.A.F.P.E.N. Celle-ci, nous l'avons dit, s'est faite en continuité avec la période précédente puisqu'il s'agissait, pour une part, de s'appuyer sur l'existant en lui donnant une cohérence ;

néanmoins, le rapport de la commission De Peretti ainsi que les textes ministériels fondateurs montrent également une rupture avec cet existant. En effet, ils introduisent un certain nombre d'innovations importantes, comme l'organisation de la formation continue sur le temps de travail des enseignants ; ou l'incitation à se former entre pairs, à s'organiser en réseau, à "déscolariser" la formation... ; ou encore la reconnaissance de la nécessité d'une formation de formateurs ; etc..., etc... Notre étude étant centrée sur les collègues, nous avons étudié l'opération "Rénovation des collègues", lancée à la même époque, à partir des conclusions du rapport de la commission présidée par Louis Legrand, puisque l'une des priorités assignées à l'action des M.A.F.P.E.N. était l'accompagnement de cette opération.

L'organisation académique des M.A.F.P.E.N. les situait résolument dans une volonté de décentralisation, et leur octroyait une grande autonomie, ce qui a généré des fonctionnements relativement différents selon les académies. Notre étude se limite à un cas particulier : celui de l'académie de Lyon. Dans ce cadre, nous avons procédé à l'étude de quelques dispositifs de formation ayant fonctionné dans cette académie, entre 1982 et 1987. Nous avons ainsi analysé successivement les stages "disciplinaires" inscrits au Plan Académique de Formation, le dispositif de formation en Pédagogie Générale, les stages proposés par les formateurs E.N.N.A., les actions mises en place par la cellule d'appui aux établissements en rénovation, les actions d'Aide à la Recherche de Terrain, le Réseau d'Entraide Pédagogique de l'Ain et enfin le Service de Formation et d'Intervention en Etablissements. L'étude de ces dispositifs permet d'établir une typologie des conceptions de la formation continue, comportant cinq modèles : la formation par "transmission de connaissances académiques", la formation par "transmission de techniques d'enseignement", la formation par "l'aide à l'élaboration de projets collectifs", la formation par "l'échange entre pairs", et enfin la formation par "l'analyse de la pratique professionnelle".

Nous avons ensuite tenté d'évaluer les effets de ces différents dispositifs, en mettant l'accent sur le fait que cette évaluation est évidemment impossible, mais qu'elle est néanmoins indispensable... La loi d'orientation sur l'éducation (juillet 1989) a institutionnalisé un certain nombre d'idées fortes que la conception et la mise en place des M.A.F.P.E.N. avaient tenté de promouvoir. Tout d'abord, cette loi entérine la nécessité même d'une formation continue des enseignants de tous les degrés, nécessité qui n'était pas reconnue dans le second degré avant l'existence des M.A.F.P.E.N. D'autre part, à travers la création des I.U.F.M., on y retrouve l'idée de réseau de formation qui constituait la base du rapport de la commission De Peretti. Cette loi institutionnalise également l'idée de projet d'établissement apparue en même temps que les M.A.F.P.E.N. et que celles-ci ont eu ensuite à mettre en oeuvre. Elle souligne la nécessité de considérer l'établissement comme niveau pertinent d'élaboration de projets et de réflexion sur les pratiques. La nécessité du travail d'équipe des enseignants est apparue fortement dans les premières années de fonctionnement des M.A.F.P.E.N., et la loi d'orientation le préconise fortement. On trouve enfin dans cette loi une volonté d'évaluation, qui avait commencé à s'affirmer avec l'arrivée des M.A.F.P.E.N.

C'est donc à travers les orientations données par la loi de 1989, qu'une nouvelle définition de la professionnalité des enseignants a commencé à se dessiner. Bien entendu, cette évolution se poursuit, non sans se heurter à de nombreuses résistances, et par conséquent il reste encore de nombreux chantiers à ouvrir, pour favoriser cette évolution.

Liste Des Sigles

- A.N.D.S.H.A.**
Ass. Nat. pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées.
- A.P.B.G.**
Association des Professeurs de Biologie-Géologie.
- A.P.M.E.P.**
Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public.
- A.R.I.P.**
Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique.
- A.R.T.**
Aide à la Recherche de Terrain.
- C.A.F.O.C.**
Centre Académique de Formation Continue.
- C.E.M.E.A.**
Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active.
- C.E.P.I.**
Collectif des Equipes de Pédagogie Institutionnelle.
- C.E.S.**
Collège d'Enseignement Secondaire.
- C.F.C.**
Conseiller en Formation Continue.
- C.N.D.P.**
Centre National de Documentation Pédagogique.
- C.P.P.N.**
Classe Pré-Professionnelle de Niveau.
- C.P.R.**
Centre Pédagogique Régional.
- C.R.D.P.**
Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- C.R.F.-P.E.G.C.**
Centre Régional de Formation des P.E.G.C.
- C.T.P.A.**
Commission Technique Paritaire Académique.
- D.E.P.**
Direction de l'Evaluation et de la Prospective.
- E.M.T.**
Education Manuelle et Technique.
- E.N.N.A.**
Ecole Normale Nationale d'Apprentissage.

- E.P.L.E.**
Etablissement Public Local d'Enseignement.
- E.P.S.**
Education Physique et Sportive.
- F.C.P.E.**
Fédération des Conseils de Parents d'Elèves.
- F.E.N.**
Fédération de l'Education Nationale.
- G.E.R.E.X.**
Groupe d'Etudes et de Recherches EXpérimentales.
- G.E.T.E.D.**
Groupe ETude des Effets du Dispositif M.A.F.P.E.N.
- G.R.E.T.A.**
GRoupement d'ETAbissements.
- I.C.E.M.**
Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.
- I.D.E.N.**
Inspecteur Départemental de l'Education Nationale.
- I.F.E.P.P.**
Institut de Formation et d'Etudes Psychosociologiques et Pédagogiques.
- I.G.**
Inspecteur Général.
- I.N.R.P.**
Institut National de la Recherche Pédagogique.
- I.P.R.**
Inspecteur Pédagogique Régional.
- I.R.E.F.**
Institut de Recherche sur l'Enseignement du Français.
- I.R.E.M.**
Institut pour la Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.
- I.R.E.S.P.**
Institut de Recherche sur l'Enseignement des Sciences Physiques.
- I.U.F.M.**
Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
- L.E.P.**
Lycée d'Enseignement Professionnel.
- M.A.F.P.E.N.**
Mission Académique pour la Formation des Personnels de l'Educ. Nationale
- M.F.P.F.**
Mouvement Français pour le Planning Familial.
- M.I.F.E.R.E.**
Mission pour la Formation et la REcherche.
- M.I.F.E.R.P.**

Mission pour la Formation et la Recherche Pédagogique.

O.C.C.E.

Office Central de la Coopération à l'Ecole.

O.C.D.E.

Organisation de Coopération et de Développement Economique.

P.A.E.

Projet d'Action Educative.

P.A.F.

Plan Académique de Formation.

P.E.G.C.

Professeur d'Enseignement Général de Collège.

P.E.N.

Professeur d'Ecole Normale.

P.N.F.

Plan National de Formation.

S.F.I.E.

Service de Formation et d'Intervention en Etablissement.

S.G.E.N.

Syndicat Général de l'Education Nationale.

S.N.E.P.

Syndicat National de l'Education Physique.

S.N.E.S.

Syndicat National de l'Enseignement Secondaire.

S.N.I.

Syndicat National des Instituteurs.

Z.E.P.

Zone d'Education Prioritaire.

Z.U.P.

Zone à Urbaniser en Priorité.

Une formation des éducateurs est indispensable, mais peut-on s'assurer qu'elle sera efficace, comme l'est une formation de techniciens ou de publicitaires ? (...) A vouloir la programmer, on forme moins des maîtres que des contremaîtres. Un éducateur se forme avant tout par sa volonté de se former, de s'amender, de s'ouvrir, et cette formation-là, qui dépend d'abord de lui, n'est jamais acquise une fois pour toutes. Olivier REBOUL La philosophie de l'éducation, p.120.

Avant-Propos

L'idée que, dans le domaine de l'éducation, un changement puisse apporter une amélioration est relativement récente. Jusqu'aux années soixante-dix, les enseignants innovants apparaissaient comme suspects, voire dangereux. On doutait qu'ils puissent apporter des améliorations et ils étaient plutôt perçus comme sources de désordre. Comme l'écrit Bernard Charlot (1993, p.22), "dans les années 60-70, l'Etat prétendait au monopole de l'innovation légitime. Sûr de son bon droit, soucieux que ses propres réformes soient mises en place dans l'ordre, il était très rétif face à toute innovation issue du terrain. Dès lors, le système scolaire apparaissait aux enseignants comme une machine bureaucratique bloquée." C'est dans ce contexte, que j'ai commencé¹ à enseigner en collège au début des années soixante-dix. Mes souvenirs de début de carrière sont empreints d'une sensation de malaise, mais surtout d'impuissance face aux problèmes qui se sont immédiatement posés à moi. Bien entendu, je pratiquais une pédagogie traditionnelle que mes professeurs avaient pratiquée avec moi, et qui m'avait, comme à bien d'autres, permis de réussir suffisamment dans mes études pour devenir enseignante. Je ne devais pas être la seule dans ce cas, puisqu'en 1972, Olivier Guichard déclarera qu'il convient de "tenir compte du fait que les enseignants ont naturellement tendance à reproduire dans leurs pratiques professionnelles la méthode selon laquelle ils ont été instruits et formés eux-mêmes" . Mais, dans le contexte de l'époque, l'idée même de changer paraissait incongrue.

Cependant, je ne parvenais pas à me résigner devant l'échec d'un grand nombre de mes élèves, et même je m'en rendais responsable. Il faut dire qu'à cette époque, l'idée que de bonnes connaissances académiques suffisaient pour enseigner était encore plus répandue qu'aujourd'hui. Par conséquent, la possession de diplômes universitaires "de haut niveau" était jugée suffisante pour garantir la qualité d'un enseignant. Comme j'avais interrompu ma formation universitaire deux ans après le baccalauréat, lors de la naissance de ma première fille, j'attribuais tout naturellement mon malaise à cette lacune. C'est pourquoi, quand l'I.R.E.M.² de Nantes s'est mis en place, j'ai suivi les cours de recyclage qu'il proposait, espérant trouver ainsi la solution à mes difficultés. Effectivement, ces cours me permirent de compléter ma formation académique ; mais la sensation aiguë de malaise ne disparut pas pour autant... Malheureusement, ayant été un peu découragée, sans trop savoir pourquoi, par ce recyclage, je ne continuai pas à participer aux travaux de l'I.R.E.M., et je le regrette car, par la suite, comme nous le verrons plus loin, des groupes de recherche se créèrent dans les I.R.E.M., et j'aurais peut-être trouvé là matière à penser.

Le souvenir du sentiment de profond malaise, que j'éprouvais à cette époque, a aujourd'hui tendance à se confondre avec celui d'une solitude toute aussi profonde. Pour la majorité des enseignants, et sans doute aussi des autres, enseigner relevait du don : on l'avait, ou bien il valait mieux faire autre chose. Cette idéologie du "don pédagogique" induisait un type de relations du style "chacun pour soi". Aucun collègue n'aurait osé avouer qu'il avait des difficultés dans sa classe de peur d'apparaître, aux yeux de tous, comme incapable voire anormal : on n'en parlait pas, tout simplement. L'idée essentielle, qui émergeait à travers les réflexions entendues dans les conseils de classe, était aussi simple qu'universellement répandue :

¹ Cette partie retraçant notre itinéraire personnel, nous avons choisi d'employer le singulier, puisqu'il s'agit bien d'une histoire singulière.

² Cf. liste des sigles p.3.

les élèves échouaient parce qu'ils ne travaillaient pas, il n'y avait donc qu'une chose à faire, c'était les forcer par tous les moyens à travailler davantage. Si certains collègues avaient des états d'âme par rapport à cette idée, ils ne les exprimaient guère ; c'est pourquoi je croyais naïvement être la seule à penser que les choses n'étaient peut-être pas aussi simples, et c'était là l'origine de mon malaise. Mes collègues de l'époque m'apparaissaient comme autant de petits Mozart, connaissant la musique sans même l'avoir apprise, comme si la "technique", dans le domaine de l'enseignement comme dans celui de la musique, n'était nécessaire qu'aux médiocres. Cette conception, ridicule aux yeux de tout musicien, était, par contre, largement admise dans le domaine de l'enseignement. Il me semble qu'elle a fait, et qu'elle fait encore, beaucoup de mal à tous ceux qui ne se sentent pas d'emblée à l'aise dans leur costume d'enseignant, c'est-à-dire à la grande majorité d'entre nous. Je ne pense pas qu'il y ait eu beaucoup de pédagogues-nés qui aient su, dès le premier jour, tenir une classe de collège de trente-cinq élèves, dans ce qu'on appelait alors les Z.U.P., sans y avoir été préparé, comme on m'avait désignée pour le faire à mes débuts, en 1970, dans un collège de la banlieue Nord d'Angers.

A cette époque, je n'imaginai même pas qu'il puisse exister un lieu où j'aurais pu trouver une aide, pour comprendre l'origine de ce malaise et tenter d'y remédier. En effet, la formation continue qui nous était alors proposée par l'institution se réduisait à une "conférence pédagogique" de temps en temps, c'est-à-dire tous les deux ou trois ans, conférence qui réunissait tous les professeurs de mathématiques du département. Lors de l'une de ces "grands-messes", l'Inspecteur Pédagogique Régional qui officiait, nous avait longuement expliqué qu'il était essentiel de faire comprendre aux élèves que, comme chacun sait, des fractions ne peuvent jamais être qualifiées de "égales", mais de "équivalentes". Je lui avais alors demandé, sans provocation aucune, de me donner un conseil sur la façon de m'y prendre pour aider les élèves en difficultés à comprendre cette subtilité. Je me souviens, comme si c'était hier, qu'il m'a répondu : "Vous avez toute liberté pour faire ce que vous voulez." Sans doute, aurais-je dû me réjouir de la liberté qu'il m'octroyait... Je me souviens surtout de la colère que j'avais éprouvée devant ce que je considérais, et considère encore aujourd'hui, comme une fuite de sa part.

C'est la participation à un stage C.E.M.E.A., au début des années 70, qui m'a permis de me rendre compte que, contrairement à ce que je pensais, j'étais loin d'être la seule à éprouver un malaise. Pour la première fois, je rencontrai des collègues qui osaient parler de leurs problèmes professionnels, voire de leurs états d'âme, et je découvris que cela m'apportait beaucoup. Ce qu'ils disaient me permettait d'affirmer ma propre position, ma propre pensée. Je crois que c'est à cette occasion que j'ai compris que, comme le souligne Olivier Reboul (1992, p.78), "la rencontre met en jeu d'autres valeurs que celles que chacun doit à sa tradition, d'autres valeurs que l'honnêteté envers quiconque." C'est à l'occasion de ce stage que j'ai commencé à me forger l'idée, encore extrêmement confuse, qu'on n'apprend pas seulement en assistant à des cours ou à des conférences, mais aussi en confrontant ses idées à celles des autres. J'avais, jusqu'alors, recherché la compagnie de personnes qui me ressemblaient le plus possible, dans une sorte de relation fusionnelle, qui me rassurait. Je découvrais tout ce que peut apporter l'autre, à condition d'être capable de prendre en compte ce en quoi il est différent de moi. Avec le recul, je pense que ce stage m'a permis de pressentir le rôle dans l'apprentissage, de ce qu'on n'appelait pas encore le "conflit socio-cognitif". Curieusement, je n'ai pas fait immédiatement le lien avec les apprentissages "scolaires", c'est-à-dire que je n'ai pas changé grand-chose à mon enseignement. Mais il est probable que l'idée a dû commencer à faire son chemin à cette occasion-là.

Le stage C.E.M.E.A. m'avait entrouvert des horizons, mais, bien entendu, le malaise persistait. De 1974 à 1980, les circonstances me conduisirent à militer au M.F.P.F., mouvement

au sein duquel non seulement je pus me former à l'animation des groupes et à la conduite d'entretien, mais où je trouvais également un lieu où les discussions, les échanges, les rencontres étaient extrêmement enrichissants. Je ne saurais pas expliquer comment s'est effectué le transfert des acquis de cette formation à mon métier d'enseignante, mais il est clair pour moi que c'est la formation que j'ai reçue au sein de ce mouvement qui m'a permis de commencer à prendre un peu de recul par rapport à ma pratique, me permettant d'entrevoir le moyen de sortir de mon malaise latent. La formation que j'avais reçue à l'École normale m'avait-elle mal préparée à faire face aux difficultés du métier, ou bien n'ai-je pas été capable d'en tirer bénéfice ? Quoi qu'il en soit, j'ai commencé à penser à ce moment-là qu'un autre type de formation pourrait peut-être m'aider, et à escompter que l'Éducation nationale me le donne.

Mes années de militantisme au M.F.P.F. se situaient dans la période "post mai 68". Je fréquentais alors les milieux qu'on appellera plus tard "baba-cool", dans lesquels la convivialité était une valeur importante. Comme beaucoup d'enseignants, j'avais été très déçue par les grandes études sociologiques des années soixante, sur le lien entre l'échec scolaire et l'origine sociale, et je recherchais maladroitement comment remédier à cet état de chose. C'est pourquoi, dans le collège où j'enseignais à cette époque, je participais à quelques actions, dans le cadre de P.A.E., actions plus enthousiasmantes les unes que les autres. Cependant, cela me paraissait avoir trop peu de lien avec les "programmes" qu'on me demandait d'enseigner à mes élèves. Cela ressemblait davantage à de l'animation socio-culturelle qu'à l'idée que je me faisais alors de l'enseignement, et je dis cela sans mépris aucun, ni pour celui-ci, ni pour celle-là. Ces projets avaient au moins l'immense mérite de redonner de l'enthousiasme aux enseignants qui y participaient, ce qui est très loin d'être négligeable. Cependant, nous dûmes rapidement nous rendre à l'évidence : ils n'apportaient pas de solution au problème de l'échec scolaire. Autant dire que le malaise subsistait, malgré les bons moments passés à travailler le cuivre avec un dinandier, ou à construire des maisons en torchis... Aujourd'hui, je dirais que ce type d'activités peut présenter un grand intérêt, lorsque l'objectif du projet pédagogique est clairement défini mais, pour moi, à cette époque-là, ce n'était pas le cas. C'est pourquoi le lien de ces P.A.E. avec l'apprentissage du théorème de Pythagore en classe de troisième, ne m'apparaissait pas avec évidence.

Le problème essentiel de l'enseignement me paraissait donc être celui que Antoine Prost désigne aujourd'hui par l'expression de "démocratisation de la réussite scolaire". Mon itinéraire personnel me conduisait à croire que, selon la formule célèbre, "l'échec scolaire n'est pas une fatalité". J'avais même l'intuition, comme l'ont vérifié depuis de nombreux auteurs, dont par exemple Philippe Perrenoud (1995 a, p.72), que "les différences et les inégalités biologiques, psychologiques, économiques, sociales, culturelles ne se transforment en inégalités d'apprentissage et de réussite scolaire qu'en vertu d'un fonctionnement particulier du système d'enseignement."

Pour lutter contre l'échec scolaire, il m'apparaissait qu'il devait être possible d'agir à deux niveaux : celui des institutions et celui des enseignants eux-mêmes. Les syndicats étaient censés se charger de l'action au niveau de l'institution. Pour les enseignants, le seul moyen d'améliorer leur efficacité, et en particulier la mienne, me semblait être de viser une amélioration des compétences, grâce à une formation "en cours de service". C'est pourquoi j'ai immédiatement été intéressée, en tant qu'utilisatrice, par les projets de mise en place d'une véritable formation continue dans le secondaire, au début des années quatre-vingts. Je ne devais pas être la seule à mettre beaucoup d'espoir dans cette mesure, puisqu'une enquête de la SOFRES, réalisée en 1980, montre que 45% des enseignants interrogés alors placent "une meilleure formation continue", parmi les "deux ou trois mesures les plus urgentes à prendre" (De Peretti, 1982, p.49). Au début des années 80, on créa donc les M.A.F.P.E.N., et elles commencèrent à organiser la formation continue dans le secondaire. Je m'intéressais au projet de Rénovation des

collèges, mais, dans celui où j'ai enseigné à partir de la rentrée 1984, il n'y avait pas eu de volonté pour mettre en place les mesures prévues par ce projet, et il y régnait même une certaine méfiance par rapport à la formation.

Cependant, dès 1985, un groupe interdisciplinaire se forma dans ce collège, groupe dont je devins assez vite l'une des animatrices. L'objectif était de changer la forme du bulletin trimestriel des élèves. Pendant plusieurs années, ce groupe, constitué de douze à quinze personnes selon les années, travailla à ce projet avec l'aide de la M.A.F.P.E.N., réfléchit, discuta beaucoup, participa à des stages, mais ne parvint pas à fabriquer ce nouveau bulletin scolaire. Néanmoins, les enseignants qui ont participé aux travaux de ce groupe déclarent avoir beaucoup appris et avoir changé certaines de leurs pratiques pédagogiques : "Certains précisent qu'ils ont fait un enseignement plus individualisé. Beaucoup ont pris conscience de la nécessité d'exprimer plus clairement ce qu'ils attendent des élèves. Tous disent que cela leur a permis de mieux cerner l'origine des difficultés des élèves, donc de pouvoir mieux les aider." (Valentin, 1991, p.26) En somme, l'apport essentiel de l'équipe semble être un changement du regard porté par les enseignants, sur les élèves, et même sur leur métier. Je rajouterai aujourd'hui que, en ce qui me concerne, la participation aux travaux de cette équipe m'a permis de trouver un début de solution aux problèmes que je me posais alors, que cela m'a aidée à commencer à transformer ma pratique d'enseignante de mathématiques en collège. J'ai cependant observé aussi que, lorsqu'à la suite d'un travail avec l'équipe, mais cela se produit aussi au retour d'autres types de stages, je tentais d'installer quelque chose dans ma classe, bien souvent, reprise par l'urgence du quotidien si caractéristique de notre métier, je reprenais par la suite insensiblement mes vieilles habitudes, non sans un sentiment désagréable de culpabilité. Malgré cela, l'existence des M.A.F.P.E.N. m'apparaissait comme un immense progrès, et les projets de rénovation des collèges faisaient naître des espoirs.

Par la suite, après quelques années passées à tenter de mettre en oeuvre les "outils" proposés par les formateurs au cours des stages - pédagogie par objectifs, gestion mentale, évaluation formatrice, etc... - je me suis demandé si j'allais continuer ainsi à enchaîner une formation après l'autre, la dernière étant toujours présentée comme la panacée. J'ai ressenti le besoin de prendre plus de recul, de me donner les moyens de choisir entre les multiples propositions apportées par les stages. Ce recul, je suis allée le chercher en sciences de l'éducation, et là j'ai trouvé les outils qui m'ont permis de faire des choix de manière plus consciente. Mais il est fort probable que je n'y serais jamais allée, si la M.A.F.P.E.N. n'avait pas existé.

Introduction

A l'heure où les I.U.F.M. prennent en charge la formation continue des enseignants du second degré, il pourra paraître étrange, ou peut-être même inutile, de s'intéresser aux M.A.F.P.E.N., puisqu'elles sont en train de disparaître. Néanmoins, notre itinéraire personnel relaté en avant-propos, ainsi que notre vécu d'élève, nous ont conduit, depuis longtemps déjà, à nous interroger sur la formation continue dans le secondaire. Certains propos entendus nous ont également posé question, en particulier lorsqu'ils émanaient de parents d'élèves affirmant que les pratiques pédagogiques actuelles des enseignants du secondaire seraient à peu de choses près les mêmes qu'il y a trente ans. Nous nous sommes alors demandée si l'impulsion donnée à la formation continue de ces enseignants au début des années quatre-vingts, était vraiment restée sans effet, ou bien si ces effets n'étaient pas encore perceptibles de l'extérieur du système car, comme le souligne Michel Lemosse, **"il faut du temps pour recueillir les fruits des réformes. Qui peut douter que la période de latence entre la formation nouvelle des maîtres et ses effets sur l'enseignement, puis sur l'efficacité globale du système scolaire, risque d'être très longue ?"** (Lemosse, 1989, p.118).

C'est pourquoi nous nous proposons, dans ce travail, de nous questionner au sujet de la mise en place de la formation continue au début des années quatre-vingts dans le second degré et en particulier dans les collèges. Un ensemble de questions se sont alors posées à nous. Existait-il une formation continue pour ces enseignants avant 1982 ? Selon quelles modalités la mise en place des MAFPEN s'est-elle effectuée entre 1982 et 1986 ? Quels dispositifs de formation ont fonctionné à cette période ? Quelles conceptions de la formation continue des enseignants révèlent ces dispositifs ? Cette

opération a-t-elle produit des effets ? Peut-on repérer ces effets ? Pour résumer cet ensemble de questions, nous formulerons notre problématique de la manière suivante :

"Quels effets a produit la mise en place des M.A.F.P.E.N. sur l'évolution du métier d'enseignant ?"

En réponse à cette question, nous avancerons une hypothèse :

"La mise en place des M.A.F.P.E.N. a contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré, vers une nouvelle professionnalité ."

Pour préciser ce que contient, pour nous, cette hypothèse, nous la déclinons ainsi :

La mise en place des M.A.F.P.E.N. a contribué au passage d'une conception dominante de la formation continue (par acquisition de compléments de connaissances disciplinaires), à la coexistence de conceptions diverses, que révèlent certains dispositifs alors mis en place (formations pédagogiques ; formations par la recherche ; formations liées à un projet d'établissement ; accompagnement d'équipes ; co-formation au sein de réseaux ou d'équipes ; etc...).

Les conceptions qui se sont affirmées progressivement au cours des premières années d'existence des M.A.F.P.E.N., définissent une nouvelle professionnalité de l'enseignant du second degré.

Cette professionnalité n'est plus basée exclusivement sur la possession de connaissances disciplinaires, comme c'était souvent le cas dans la période précédente, mais elle requiert également de l'enseignant des compétences en matière de pédagogie. De plus, elle le contraint à situer son action dans le contexte de l'établissement où il enseigne, et elle rend indispensable le travail en équipe.

Cette professionnalité n'est encore qu'en cours d'installation, car elle se heurte à de multiples résistances."

Remarquons tout d'abord que notre étude portera, à travers le cas de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, sur la mise en place des M.A.F.P.E.N. dans leur ensemble. Cela pose la question de la représentativité de la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Notre hypothèse de travail est que ce cas particulier nous permet d'analyser ce qui s'est passé. En effet, les témoignages des responsables nationaux que nous avons recueillis, confirment le fait que, bien qu'on observe d'évidentes différences de fonctionnement selon les académies, il existe néanmoins une même dynamique.

Pour valider notre hypothèse, nous allons suivre un plan en cinq parties. Dans une première partie, nous établirons que l'histoire montre que les caractéristiques de la formation continue des enseignants du second degré mise en place dans les

M.A.F.P.E.N. à partir de 1982, ont hérité d'un certain nombre d'idées et de structures préexistantes.

Dans une deuxième partie, nous montrerons que cette mise en place des M.A.F.P.E.N. marque également une rupture avec les périodes précédentes. Pour cela, nous analyserons les choix uite, dans une quatrième partie, nous étudierons d'autres dispositifs de formation, plus élaborés, situés toujours dans l'académie de Lyon, dont la création témoigne de la poursuite de cette évolution. Nous limiterons notre étude à la première période d'existence des M.A.F.P.E.N., c'est-à-dire à l'année 1986-87.

Enfin, dans une cinquième et dernière partie, nous tenterons de repérer quelques effets de ces formations sur les enseignants, sur les établissements, ainsi que sur les élèves. Nous rechercherons éuite, dans une quatrième partie, nous étudierons d'autres dispositifs de formation, plus élaborés, situés toujours dans l'académie de Lyon, dont la création témoigne de la poursuite de cette évolution. Nous limiterons notre étude à la première période d'existence des M.A.F.P.E.N., c'est-à-dire à l'année 1986-87.

Enfin, dans une cinquième et dernière partie, nous tenterons de repérer quelques effets de ces formations sur les enseignants, sur les établissements, ainsi que sur les élèves. Nous rechercherons également si les évolutions révélées par l'étude des dispositifs, ont été institutionnalisées dans les textes officiels.

Notre travail peut donc être situé comme une recherche de signification. En effet, nous cherchons à comprendre comment la mise en place de ces nouveaux dispositifs de formation a contribué à faire évoluer la définition de la professionnalité des enseignants du second degré vers une diversification de leurs compétences, cette évolution étant rendue nécessaire par les changements intervenus dans la société.

Nous allons donc appuyer notre étude sur les données que nous avons recueillies à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Nous avons primitivement escompté pouvoir utiliser les archives de la M.A.F.P.E.N., mais, d'après la Secrétaire Générale que nous avons contactée, aucun document datant de la période 1982-86, n'a été conservé, hormis quelques textes officiels et les Plans Académiques de Formation. Ce fait est d'ailleurs confirmé dans le rapport d'évaluation de la formation, fait par le secteur "évaluation" de la M.A.F.P.E.N. entre 1986 et 1988. En effet, dans ce rapport, on peut lire que **"des documents n'ont pu être retrouvés, ni dans les archives des établissements, ni dans celles de la M.A.F.P.E.N. (...) Ces pertes de mémoire ont été les premiers obstacles rencontrés. Certains établissements avaient plus volontiers conservé des registres d'absences de professeurs que les listes de participation à des actions de formation."** (G.E.T.E.D., 1989, p.14). Nous n'avons pas non plus retrouvé d'archives à la M.A.F.P.E.N. de Grenoble. Cet état de fait nous a donc obligée à renoncer à l'enquête quantitative que nous souhaitions mener, enquête qui nous aurait permis d'avoir une vue globale sur les caractéristiques des formateurs, sur leur itinéraire antérieur, etc... De plus, nous n'avons pas pu retrouver de données sur le nombre d'heures effectuées par les différents formateurs, ce qui ne nous a pas permis de situer l'importance quantitative relative de chacun des dispositifs que nous avons étudiés. Enfin, cette difficulté à retrouver des documents ne nous a pas permis de faire une étude exhaustive des dispositifs mis en place, ni par la M.A.F.P.E.N. de Lyon, ni par celle de Grenoble.

Cette absence d'archives officielles constitue en elle-même une question. Selon les acteurs de l'époque que nous avons interrogés, le souci de conserver une mémoire des événements n'était pas présent dans les préoccupations de l'époque. En effet, la priorité était donnée de fait à l'action immédiate ; on était trop immergé dans l'action pour envisager la conservation des documents et leur archivage. Ce n'est que plus tard, vers la fin de la période que nous étudions, que le besoin de s'appuyer sur des documents s'est fait sentir, en particulier pour procéder à des évaluations.

Cette absence d'archives officielles nous a donc obligée à nous adresser aux anciens responsables ou formateurs que nous avons pu retrouver. Dans certains cas, ils avaient conservé des documents, notes, compte-rendus, courriers, etc... , qu'ils ont bien voulu nous confier. Ces documents offrent bien entendu une image très partielle de la situation du début des années quatre-vingts. De plus, ils n'étaient pas forcément très compréhensibles pour nous, donc pour éclairer et compléter les données fournies par les documents, nous nous sommes entretenue, parfois à plusieurs reprises, avec quarante-quatre personnes différentes, responsables, formateurs ou enseignants. Sur les quarante-quatre personnes interrogées, quatre avaient une responsabilité nationale, trente appartenaient à l'académie de Lyon et les dix autres à l'académie de Grenoble. Nous n'avons fait figurer en annexe que la transcription des entretiens dont nous avons cité des extraits dans le cours de notre travail. Parmi les premiers entretiens effectués, quelques-uns n'ont pas été enregistrés, car nous pensions encore à cette époque pouvoir travailler surtout sur des documents d'archives. Dans ce cas, nous avons fait figurer en annexe un résumé, réalisé à partir des notes prises au cours de l'entretien. Nous avons également fait figurer en annexe les documents, internes aux M.A.F.P.E.N. de Lyon et de Grenoble, que nous avons cités.

D'autre part, il nous faut préciser que les entretiens réalisés n'étaient pas tous du même type. Lors de certains entretiens, nous avons seulement recueilli des informations, pour nous permettre soit de prendre contact avec d'autres acteurs, soit de retrouver des documents, des faits, des dates, etc... Dans d'autres cas, et aussi souvent que cela a été possible, nous avons conduit l'entretien, ou les entretiens, autour des documents conservés par la personne, après lui avoir adressé une liste de questions, ou lui avoir demandé des informations complémentaires nécessitées par la lecture des documents. Nous n'avons pas décidé *a priori* du nombre d'entretiens que nous allions effectuer, mais nous avons constaté, au bout d'un certain temps, que les informations recueillies se recoupaient. Nous avons alors poursuivi notre recueil de données en conduisant une quinzaine d'entretiens moins directifs, au cours desquels nous avons abordé des questions plus générales, concernant soit les conceptions de la formation, soit les effets produits par les actions de la M.A.F.P.E.N.

Bien entendu, nous sommes tout-à-fait consciente que les déclarations que nous ont faites les acteurs interrogés, ne peuvent être qu'une reconstruction des faits, ceux-ci s'étant déroulés il y a une quinzaine d'années. La mémoire est défaillante, certes, mais elle est surtout sélective et déformante. Cependant, il nous semble que le recours aux documents, même s'ils sont partiels, nous a permis de nous rapprocher autant qu'il était possible, de la réalité.

Précisons d'autre part que nous avons limité notre étude à l'action de la M.A.F.P.E.N.

dans les collèges. Ne pouvant faire une étude exhaustive de l'ensemble des formations mises en place, nous avons fait le choix de nous en tenir à quelques-uns des dispositifs ayant un lien plus ou moins direct avec l'opération de Rénovation des collèges, lancée par le ministre Savary, en 1983, à la suite de la publication du rapport de Louis Legrand sur les collèges. La raison de ce choix tient au fait que l'une des premières priorités assignées aux M.A.F.P.E.N. pendant la période que nous étudions, était justement l'accompagnement formatif de cette opération de rénovation.

Il nous reste à préciser que nous avons centré notre étude sur les dispositifs mis en place dans l'académie de Lyon. Néanmoins, nous évoquerons également la M.A.F.P.E.N. de Grenoble, non pour effectuer une comparaison point par point entre les deux académies, mais parce qu'il nous a semblé que cela pouvait éclairer et compléter certains points de l'étude faite sur Lyon.

Comme nous allons le verrons dans la suite de ce travail, la mise en place des M.A.F.P.E.N. a été la première tentative d'organisation, par l'institution, d'une formation continue pour les enseignants du secondaire. Mais cette formation n'a pas été construite de toutes pièces, en 1982 ; au contraire, elle peut être considérée comme, d'une part résultant de l'utilisation de ressources formatives existant avant 82 et, d'autre part, comme ayant bénéficié de l'apport de réflexions et d'expérimentations menées en divers lieux, au cours de la période précédente. Lorsque, s'appuyant sur le rapport de la commission présidée par André de Peretti, Alain Savary, par l'arrêté du 11 juin 1982, crée les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale, il demande immédiatement aux Recteurs, dans sa lettre du 15 avril 1982, de faire l'inventaire des personnels susceptibles d'assurer cette formation continue. Il s'agissait de tirer partie des ressources existantes, de recenser les diverses pratiques, de leur trouver une unité, de leur donner davantage de moyens et d'efficacité, d'augmenter leur impact, d'accélérer l'évolution du système. Nous allons donc commencer, dans la première partie de notre travail, par l'étude de ce qui existait avant les M.A.F.P.E.N., en matière de formation continue, afin de mieux comprendre ce qui s'est passé ensuite, rattachant ainsi cette expérience avec son passé. Nous nous intéresserons aux lieux et aux institutions qui proposaient de la formation continue, à destination des enseignants du second degré avant 1982. Cela nous permettra de définir la conception de la formation des enseignants qui était dominante à cette période.

première Partie : Genèse

Chapitre 1. L'émergence Du Besoin De Formation

1.1. Deux Systèmes D'enseignement Parallèles

Constatons tout d'abord qu'il existe en France, dans le domaine de la formation des maîtres, des différences notables entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Rappelons que l'histoire de ces deux ordres d'enseignement n'est pas la même. En effet, si on excepte l'enseignement technique qui a toujours eu un statut particulier, on peut dire qu'il existait en France deux systèmes parallèles qui, après être restés très séparés l'un de l'autre pendant des dizaines d'années, se sont peu à peu unifiés, mais avec beaucoup de lenteur. On peut considérer qu'ils n'ont véritablement été fondus en un seul qu'à la création des I.U.F.M., qui instaurait le recrutement des enseignants de la maternelle au baccalauréat, au même niveau de formation universitaire. Cette unification est donc très récente. Auparavant, les deux systèmes étaient distincts l'un de l'autre.

Le premier système était constitué par les écoles primaires, qui débouchaient sur les écoles primaires supérieures, délivrant leur propre diplôme : le brevet supérieur. Au bout

de la chaîne, la formation des maîtres de cette filière était assurée dans les écoles normales, dans lesquelles on entrait, à l'origine, après le brevet supérieur. Il n'y avait aucun lien ni avec les lycées, ni avec les universités. On sait combien ce premier système a marqué très fortement l'enseignement primaire. Quant au deuxième système, il était constitué des lycées qui, jusqu'à une époque relativement récente, scolarisaient les élèves de la maternelle jusqu'au baccalauréat, et qui débouchaient tout naturellement sur l'université, dans laquelle étaient formés les enseignants du secondaire.

Ces deux systèmes sont donc restés très séparés l'un de l'autre et ne se sont unifiés que très progressivement. Cette unification s'est faite, on peut le constater aujourd'hui, par l'absorption progressive du système "primaire-écoles normales", par le système "lycées-universités", cette absorption étant symbolisée par la disparition du métier d'"instituteur" et son remplacement par celui de "professeur d'école". L'élimination progressive du premier système n'a pas permis aux valeurs qui l'animaient, de pénétrer vraiment dans le deuxième système. En particulier, il y avait dans le premier système toute une tradition de réflexion "pédagogique", que l'on ne retrouve pas aussi forte dans le système "lycées-universités". Un bon nombre d'universitaires affichent, encore aujourd'hui, une aversion pour la pédagogie, objet de leurs sarcasmes, et qu'ils estiment nécessaire seulement pour masquer l'insuffisance de formation universitaire. Jusqu'à la création des I.U.F.M., la formation "pédagogique" des professeurs certifiés et agrégés, c'est-à-dire de la majorité des enseignants du secondaire, était dispensée au cours de l'année qu'ils passaient au C.P.R. ; elle était donc assurée par les corps d'inspection. Comme nous l'avons déjà dit, pour la majorité des inspecteurs, il allait de soi que des études universitaires poussées, devaient constituer l'essentiel de la formation d'un enseignant du secondaire.

1.2. L'enseignement "primaire"

En revanche, depuis plus de trois siècles que l'école dite "primaire" s'est donnée l'objectif d'instruire tous les enfants, y compris ceux des classes "populaires", elle s'est par conséquent préoccupée de donner à ses maîtres une formation pédagogique, en même temps qu'une formation académique de base. C'est pour assurer cette double formation, qu'a été créée en 1810 à Strasbourg la première Ecole Normale, et qu'en 1833, la loi Guizot prévoit une Ecole Normale par département. Ensuite et pendant plus d'un siècle, les choses n'ont pas beaucoup changé. En effet, jusqu'en 1968, la formation dans les Ecoles Normales s'étale sur quatre années, dont trois sont consacrées à la préparation du baccalauréat, la dernière année comportant trois mois de stage, au cours desquels l'apprentissage du métier se fait par imitation du maître de stage. ***"L'exercice de la profession enseignante, depuis très longtemps, a été subordonné à l'acquisition de connaissances et à l'accomplissement de stages. Intégrer le savoir à transmettre et s'initier sous contrôle à la pratique de la classe, c'était sans conteste le double objet de cette formation"***. (Ferry, 1983, p.29). C'est une logique de transmission des savoirs, par une pédagogie de l'imitation. L'imitation a incontestablement des vertus, et sans doute a-t-elle été une méthode de formation adaptée à l'école de cette période. On peut cependant remarquer que c'est aussi cela qui faisait de l'Ecole "Normale", une école

en réalité "normalisatrice" puisque, nous le verrons, il s'agissait de rendre les maîtres capables de former de bons patriotes.

La formation continue des instituteurs est alors assurée par les Inspecteurs Départementaux, par le biais de conférences pédagogiques. Bien sûr, à cette époque, les finalités de l'enseignement élémentaire sont plus diverses que de nos jours, où son unique finalité est l'entrée dans l'enseignement secondaire. Jusqu'à la fin des années soixante, il débouche aussi sur des formations professionnelles, voire sur l'entrée dans la vie active, à la sortie de la classe de fin d'études. De ce fait, le problème de l'échec scolaire ne se pose pas de la même manière qu'aujourd'hui. N'oublions pas que, comme le rappelle Antoine Prost, (1992), jusqu'à une époque récente, non seulement les classes populaires, mais aussi beaucoup d'intellectuels qui adoptent volontiers l'idéologie marxiste, considèrent que la classe ouvrière est l'avenir de la nation. Donc, à cette époque, devenir ouvrier, même non qualifié, est loin d'être un déshonneur. La sélection qui s'opère à la fin de la scolarité élémentaire se fait autant, et sans doute même davantage, par l'origine sociale que par les résultats scolaires.

1.3. L'enseignement Secondaire

Alors que la vocation de l'enseignement élémentaire est, depuis longtemps, d'accueillir les enfants de toutes les classes sociales, dans le secondaire en revanche, ce n'est pas encore l'enseignement de masse que nous connaissons aujourd'hui, puisqu'une sélection s'opère à l'entrée. L'objectif de l'enseignement secondaire n'est donc pas la réussite de tous, mais la formation de l'élite de la nation, à qui on transmet le savoir comme un objet précieux. Les membres de l'enseignement secondaire avaient un net sentiment de supériorité par rapport à leurs collègues du "primaire". La simple utilisation du terme "enseignement primaire", à la place de "premier degré de l'enseignement" nous semble d'ailleurs assez révélatrice de ce sentiment.

"Au début du siècle , écrit Claude Lelièvre , seuls les enseignants du primaire sont formés, dans une certaine mesure à leur futur métier. Les enseignants du secondaire ne reçoivent qu'une formation "académique", disciplinaire." (in Avanzini, 1996). Depuis l'origine, les professeurs du secondaire sont donc perçus, et se perçoivent eux-mêmes, comme ceux qui possèdent le savoir qu'on leur a transmis et qu'ils vont à leur tour transmettre ; et donc, depuis l'origine, domine la croyance, très forte, en ce qu'on pourrait appeler "l'auto-suffisance pédagogique des savoirs", c'est-à-dire la croyance, très forte, dans l'idée que "le savoir porte en lui-même les conditions de sa transmission". Il est communément admis que, plus le futur professeur aura accumulé de connaissances académiques, meilleur enseignant il sera. On devient professeur principalement parce qu'on aime une discipline. "Traditionnellement, les professeurs de l'enseignement secondaire n'avaient que faire d'une formation professionnelle. Il était admis que le niveau culturel attesté par l'agrégation, et même par la licence, conférait la compétence pédagogique. L'approfondissement d'une discipline scientifique, littéraire ou artistique, était censé comporter un entraînement à l'observation, à l'analyse et au contrôle de soi (ce qu'on appelait réflexion et esprit critique), qui apparaissaient comme des atouts majeurs pour aborder les situations éducatives."

(Ferry, 1983, p.38). Enseigner dans le secondaire ne peut donc pas s'apprendre autrement qu'à travers l'acquisition d'un savoir académique, le plus "pointu" possible, le reste était affaire de vocation. **"On retrouve encore largement, dans les discours, les traces d'une origine vocationnelle de la fonction enseignante", écrira plus tard Guy Jobert, et il précise : "Dans cette perspective, la capacité professionnelle est strictement liée aux potentialités propres de l'individu. Il y a ceux qui spontanément savent faire, et ceux qui n'y parviendront jamais."** (Jobert, 1988, p.16)

Il est vrai que les professeurs du secondaire s'adressent à un public relativement homogène, conscient de constituer la future élite de la nation. Avec ce public choisi, ils peuvent reproduire sans problèmes les méthodes avec lesquelles ils ont été eux-mêmes enseignés. Ils n'ont d'ailleurs pas conscience d'employer des méthodes particulières : puisqu'on a toujours enseigné de cette façon, ils n'envisagent pas qu'il soit possible de faire autrement. Jusqu'en 1950, bon nombre d'enseignants étaient recrutés avec la licence, c'est-à-dire avec une formation uniquement théorique. Ensuite, le décret du 22 janvier 1952 stipule : **"Le concours pour l'obtention du C.A.P.E.S. comprend deux parties indépendantes : une partie théorique qui comporte des épreuves écrites et orales, et une partie pratique soutenue un an après le succès à la partie théorique. (...) Les candidats admis à la partie théorique seront affectés dans des Centres Pédagogiques Régionaux. (...) Ils seront confiés à des conseillers pédagogiques dans les classes desquels ils s'initieront aux fonctions d'enseignement."** (Avanzini, 1996, p.30). Ce n'est qu'à partir de 1968 que les professeurs agrégés devront eux aussi effectuer un stage d'une année. Comme pour la formation des instituteurs, et probablement encore davantage, on est dans une logique de la formation par imitation d'un expert. Quant à la formation continue, dans cette conception, il est tout-à-fait logique qu'elle soit pratiquement inexistante. Comme nous le verrons, les lieux où une certaine réflexion est menée sur l'enseignement et la pédagogie, sont pour la plupart en marge de l'institution, et souvent en dehors. Quelques-uns de ces lieux offrent aux enseignants des sessions de formation "en cours de service". Les enseignants qui les suivaient, le faisaient non seulement sur leur temps libre, mais aussi entièrement à leurs frais. Autant dire qu'ils étaient peu nombreux.

1.4. Le Malaise Des Années Soixante Ou La Fin De L'âge D'or

On sait que c'est dans les années soixante qu'on a "démocratisé le recrutement", comme dirait Antoine Prost (1992), c'est-à-dire que l'enseignement secondaire est devenu un enseignement de masse. On sait qu'un certain nombre de mesures ont contribué à cette massification comme, en 1956, la suppression de l'examen d'entrée en sixième, par Berthoin ; ou bien, en 1963, la création des C.E.S., avec leurs filières I, II et III, par Christian Fouchet ; ou encore la prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans, décidée depuis 1959, et qui, assortie de la suppression des classes de fin d'études de l'enseignement primaire, va obliger à accueillir la quasi-totalité d'une classe d'âge dans le secondaire, à partir de 1967. Par suite, la sélection, qui se faisait auparavant à la fin de l'école primaire, davantage d'ailleurs par l'appartenance sociale que sur des critères purement scolaires, se trouvera reportée en fin de cinquième ou de troisième. Par ailleurs,

à la même époque, l'augmentation du chômage change la nature des attentes de la société par rapport à l'école. Tous ces éléments, et bien d'autres encore, qui ont été maintes fois étudiés, se conjuguent pour que l'échec scolaire devienne un problème national aigu, au cours des années soixante.

Ce sont les instituteurs enseignant à l'école élémentaire et dans les "filiales III" des C.E.S., les célèbres "classes de transition", ainsi que les P.E.G.C. enseignant dans les "filiales II", qui vont se trouver les premiers affrontés à ce problème de l'échec scolaire. Face à cette situation inédite, ils vont d'ailleurs se trouver complètement démunis, leur formation ne les ayant pas du tout préparés à ce choc. Quant aux professeurs certifiés, enseignant dans les "filiales I", ils vivent sans le savoir la fin de l'âge d'or.

La croyance en "l'auto-suffisance pédagogique des savoirs" est tellement bien intégrée par tous que les remèdes au malaise grandissant sont recherchés uniquement en fonction de cette logique, aussi bien d'ailleurs par les décideurs que par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, du côté de l'institution, on met en place des "recyclages", essentiellement celui des P.E.G.C. Il est assuré dans les Centres de Formation P.E.G.C., par les "directeurs d'Etudes" qui étaient également chargés de la formation initiale des P.E.G.C. Ceux-ci avaient été recrutés en masse parmi les instituteurs, à partir des années cinquante, pour faire face à l'arrivée massive d'élèves dans le secondaire. Certains étaient titulaires du Brevet Supérieur, d'autres du baccalauréat. Un petit nombre d'entre eux avaient fait une ou deux années d'études universitaires après le baccalauréat. Cela permettait aux "vrais" professeurs de les accuser de tous les maux dont souffrait le second degré, à savoir la baisse du niveau et surtout l'extension de l'échec scolaire.

Outre ces "recyclages", un autre embryon de formation continue était quelquefois proposé lors de l'introduction de nouveaux programmes : l'exemple le plus célèbre est celui de l'introduction des "mathématiques modernes" en 1969-70³. Le "recyclage", dans ce cas, fut assuré par les I.R.E.M., créés d'ailleurs pour accompagner cette réforme.

Seuls, les maîtres enseignants dans les classes "difficiles" bénéficiaient de formations plus "pédagogiques" comme, par exemple, les maîtres des "classes pratiques" de la filiale III. A cette époque, parmi les formations en cours d'emploi dispensées dans le cadre de l'Education nationale, cette formation continue constitue une des rares expériences dans laquelle les pratiques pédagogiques des stagiaires étaient prises en compte, c'est-à-dire l'une des premières expériences d'alternance théorie-pratique en formation d'enseignants. Cela n'est certainement pas un hasard, puisque ces enseignants étaient d'anciens instituteurs, donc issus du système "enseignement primaire".

Mais ces quelques formations ne sont destinées qu'à des catégories particulières d'enseignants. La grosse masse des enseignants du secondaire n'est pas touchée. Néanmoins, ce qu'on appelait alors le "malaise des enseignants" grandit au fil des années. Certains d'entre eux tentent de l'expliquer par des causes extérieures : le manque de crédits, les classes surchargées, la démission des parents, etc... Il est encore très rare que la nécessité d'enseigner autrement, de s'adapter aux nouveaux publics, et surtout la nécessité de se former pour cela, soient envisagées comme réponses

³ On peut trouver plusieurs analyses concernant cette réforme dans BKOUCHE (1991)

pertinentes à cette situation nouvelle. Mais n'anticipons pas, et voyons plutôt ce qu'on en pensait du côté de l'institution.

1.5. Premiers Projets Sur La Formation Des Enseignants

Donc, jusque dans les années soixante, le thème de la formation des maîtres n'occupe guère le devant de la scène, les quelques essais tentés pour l'y placer n'ayant pas été "transformés". Un projet novateur avait été proposé par Jean Zay en 1937, mais n'a pas pu être réalisé pour cause de guerre. Il sera repris en grande partie en 1947, par le plan Langevin-Wallon, novateur dans bien des domaines. Celui-ci préconisait par exemple, un corps unique d'enseignants formés dans une structure unique, c'est-à-dire qu'il anticipait ce qui sera réalisé plus de quarante ans plus tard, par les I.U.F.M. Mais le plan Langevin-Wallon, sans doute trop en avance sur son temps, "*tombe à plat*", dit Antoine Prost (I.N.R.P., 1991 a, p.22). Si, jusque là, le débat sur la formation des enseignants est resté à l'arrière-plan, c'est probablement à cause de la priorité donnée aux problèmes d'ordre quantitatifs. En effet, l'objet essentiel des préoccupations est la réduction des effectifs des classes.

Le plan Langevin-Wallon ne sera exhumé qu'en 1964, par l'Ecole et la Nation, revue du Parti Communiste Français ; la même année, il donnera lieu à un grand colloque, au cours duquel la réforme de la formation des maîtres apparaît encore, aux yeux de tous, comme un idéal inaccessible et surtout lointain. Néanmoins, la redécouverte du plan Langevin-Wallon aura eu comme conséquence d'exhumer la question de la formation des maîtres, et de lui permettre de prendre peu à peu de l'importance, à partir de la fin des années soixante.

La réflexion sur la formation des enseignants était donc lancée et, écrit encore Antoine Prost, "*les choses vont commencer à changer progressivement à partir de 1966, sous une double influence : d'une part, des universitaires novateurs réunissent à Caen un colloque placé sous la présidence de Pierre Mendès-France. (...) Au même moment, il y a une certaine agitation dans les milieux syndicaux. (...) Au S.G.E.N., d'une part, (...) et au S.N.E.S., où la nouvelle majorité UEA décide de mettre en marche la réflexion, à la fois par conviction et par intérêt d'organisation. (...) Ils sont soutenus par le Parti Communiste, auquel un certain nombre d'entre eux appartiennent et qui a décidé de réoccuper la scène de l'éducation en demandant à un des plus prestigieux membres du comité central - Pierre Juquin, ancien élève de l'Ecole Normale Supérieure - de faire de vraies propositions de réforme de l'enseignement.*" (I.N.R.P., 1991 a, p.22).

Mais, c'est au colloque d'Amiens, en mars 1968, donc juste **avant** les événements de mai, qu'émerge véritablement le problème de la formation des maîtres. "*Le rapport de ce colloque est tout à fait intéressant, c'est vraiment là que les idées en matière de formation des maîtres prennent corps.*" écrit encore Antoine Prost (*ibid.*, p.25). On peut être surpris par le temps qu'il a fallu pour passer des idées à leur réalisation effective. C'est souvent un lieu commun de dire qu'en matière d'éducation, les choses bougent extrêmement lentement..., mais là on peut vraiment mesurer la justesse de cette affirmation. En effet, si on examine les propositions du colloque d'Amiens (Best *et all.*,

1968), elles reflètent bien l'esprit d'innovation qui caractérisait cette époque. **"Dans le contexte de 68," écrit Gilles Ferry, "le rêve du changement était chargé d'images radieuses : renversements des tabous, liberté de la parole, champ ouvert aux initiatives."** (Ferry, 1983, p.10).

Parmi les propositions novatrices faites à ce colloque, citons quelques-unes de celles qui sont les plus proches de notre propos. Nous y trouvons d'abord l'idée que **"la formation devra comporter deux aspects : l'un de formation fondamentale, l'autre de formation professionnelle (...) faisant fond sur la pratique du métier, dans des conditions réelles, c'est-à-dire en situation de responsabilité,"** (Best et al., 1968, p.137). On trouve déjà là une définition de la professionnalité des enseignants, thème de réflexion si important aujourd'hui.

Surtout, c'est à ce colloque qu'apparaît, pour la première fois, l'idée d'une formation continue, obligatoire et statutaire, pour les enseignants de tous niveaux y compris ceux du supérieur. Rappelons qu'à cette époque, le droit à la formation continue n'existait pas encore de manière officielle en France ; en effet, comme nous le verrons plus loin, il ne sera instauré que par les lois de 1971.

A ce colloque, apparaît également, pour la première fois, une notion à laquelle nous nous intéresserons particulièrement dans la suite de ce travail, celle d'équipe enseignante, **"brisant l'isolement dans lequel sont confinés de trop nombreux enseignants,"** (*ibid.*). Enfin, on y retrouve l'idée, déjà ébauchée dans le plan Langevin-Wallon, de création dans chaque académie, d'un Centre Universitaire de Formation et de Recherche en Education, animant dans les départements des centres de formation continue (*ibid.*, p.137). A la fin des années soixante, on a donc été très proche de la création de ces Instituts Universitaires de Pédagogie, que réclament alors le Parti Communiste, le S.N.E.S., le S.G.E.N., etc..., et auxquels le colloque d'Amiens apporte une caution beaucoup plus large. Mais il est probable que cette idée est encore prématurée puisque, malgré le travail de plusieurs commissions ministérielles, le projet de création de ces Instituts est alors abandonné, et il faudra attendre encore plus de vingt ans pour que ceux-ci soient effectivement créés.

De plus, les propositions du colloque d'Amiens témoignent du fait que c'est **"dans cette période, (que) l'établissement scolaire est apparu comme un point de passage obligé pour penser le système éducatif et agir sur lui."** (Derouet, 1987, p.100). On voit donc apparaître déjà cette dimension établissement, qui sera au centre des débats qui se développeront dans les M.A.F.P.E.N., surtout, comme nous le verrons plus loin, autour des actions qu'elles mèneront pour accompagner l'opération "Rénovation des collèges".

Mais, n'anticipons pas. Pour l'instant, nous sommes encore dans la période "post-soixante-huitarde", période de remise en cause et de créativité, s'il en fût... L'enseignement secondaire, bien qu'étant un peu à l'écart du monde, va lui aussi subir quelques bouleversements, souvent avec un certain décalage dans le temps. Une "retombée" importante des événements de mai 68 a été, comme nous allons le voir, la reconnaissance du droit à la formation continue pour tous les travailleurs.

Chapitre 2. Les Lois De 71 Sur La Formation Continue

2.1. L'existant Avant 1971

Jusqu'à la fin des années soixante, on n'observe guère d'avancées sur le problème général de la formation continue en France. Ce sont les lois de 1971 qui vont marquer un tournant significatif en ce domaine. En effet, à la suite du vote de ces lois, on assistera à une "explosion" de la formation continue, jusque-là quelque peu marginale. Avant 1971, les lieux où il se passait quelque chose, dans le domaine de la formation continue, peuvent être situés dans trois grands courants.

Tout d'abord, dans les années soixante, s'est développé dans le monde un courant qu'on pourrait qualifier de "courant humaniste", car il est centré sur l'homme et sa place dans les organisations, dans la perspective adoptée par les psychosociologues américains. Nous aurons l'occasion d'étudier ce courant de manière plus approfondie, puisqu'il sera très présent dans les années soixante-dix, et le début des années quatre-vingts. Un certain nombre d'associations peuvent être rattachées à ce courant ; elles ont, nous le verrons, formé un certain nombre d'enseignants et de formateurs. Parmi ces associations, les plus connues sont l'A.R.I.P., l'I.F.E.P.P., l'A.N.D.S.H.A., et d'autres encore.

Un autre courant, beaucoup plus ancien, a joué un rôle important dans la mise en place de la formation continue ; il s'agit de celui qu'on pourrait qualifier de "courant d'action culturelle", animé par des militants attachés à l'idée d'éducation populaire. On connaît le rôle important des nombreux mouvements d'éducation populaire qui se sont développés dans l'après-guerre. Les uns, comme le Centre de Culture Ouvrière devenu plus tard Culture et Liberté, sont plutôt issus des Jeunesses Ouvrières Chrétiennes ; d'autres, comme Peuple et Culture par exemple, sont politiquement marqués et animés par des laïcs dont beaucoup sont d'anciens Résistants. Parmi les personnes qui vont jouer un rôle actif dans la mise en place de la formation continue dans les années 70 et 80, beaucoup sont passées par ces mouvements.

Enfin, un troisième courant a joué un rôle important dans cette mise en place ; il s'agit des syndicats ouvriers. Cependant, constate Michel Cornaton, (1979, p.41), "**alors que la formation professionnelle figure depuis longtemps dans les revendications de la classe ouvrière, elle n'apparaît à peu près jamais lors des conflits. Il est symptomatique que, dans les divers ouvrages ayant trait aux luttes sociales ou aux syndicats ouvriers, écrits avant 1970, il n'est le plus souvent rien dit de la formation.**" Cependant, dans le protocole des accords de Grenelle de mai 1968, apparaît clairement la volonté des syndicats et du patronat d'étudier les moyens permettant d'assurer, avec le concours de l'Etat, la formation et le perfectionnement professionnels.

2.2. Un Acquis Social : Les Lois De 71

Ce droit à la formation et au perfectionnement pendant le temps de travail sera consacré par la signature de l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, puis, par la loi du 16 juillet 1971, votée sous le gouvernement de Jacques Chaban-Delmas et connues sous le nom de "lois Delors", du nom de Jacques Delors, alors conseiller du Premier Ministre. La loi du 16 juillet 1971 stipule, dans son Article Premier, que : **"La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures, destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue."** La lecture de ce texte nous fournit l'occasion de distinguer le concept de formation continue de celui de formation permanente. Ce dernier est généralement entendu comme l'ensemble constitué par les formations initiale et continue, cette dernière étant également appelée formation "en cours d'emploi".

Le texte de la loi précise plus loin les trois objectifs de cette formation continue : **"La formation professionnelle continue a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social."** Ces trois objectifs répondent aux attentes des différents partenaires concernés qui, selon la position qu'ils occupent, ne situent pas ces attentes dans le même registre. En effet, l'Etat attend de la formation des effets sur la croissance économique et sur l'emploi ; les employeurs en espèrent des améliorations dans la productivité, et enfin les syndicats revendiquent des promotions pour les personnels qui vont y participer.

Dans une certaine mesure, les lois de 71 ont concilié ces trois objectifs, mais il est probable que, si elles ont pu être promulguées avec le soutien des employeurs, c'est qu'elles répondaient avant tout à des objectifs économiques. En effet, comme le souligne Gérard Malglaive, (1992, p.4), **"malgré ses aspects positifs, la loi de 71 a fortement marqué la formation continue du sceau de la contingence, en faisant d'elle l'instrument privilégié de l'adaptation des hommes aux vicissitudes d'une économie toute entière soumise aux impératifs du profit."** A l'époque, dans un article de la revue *Projet*, Jean Dubois se déclarait **"frappé par la coexistence de deux discours"** ; l'un, le discours "humaniste", qui déclare que, **"grâce à la formation, les hommes vont échapper aux servitudes du passé, que la maîtrise des connaissances va leur donner la maîtrise de leur propre avenir"**. L'autre, le discours "économique", **"ne parle que de modalités de financement de la formation, du mode de désignation de ses bénéficiaires, du contrôle exercé sur la nature de la formation distribuée, etc..."** Et Jean Dubois concluait alors : **"Pourquoi avoir éprouvé le besoin de doubler ce discours parfaitement logique, cette apologie de la formation en tant qu'investissement rentable, par ces développements humanistes, socialistes ou chrétiens sur la maîtrise de la destinée, sur l'apprentissage du devenir ?"** (Dubois,

1971).

Cependant, le courant de la psychosociologie tentera de modérer cette prépondérance de l'économie, en étant très présent, en particulier dans la formation des formateurs. A travers les formations qu'il a organisées, il a essayé d'introduire la dimension du développement personnel, à côté de celle de l'adaptation aux nécessités économiques. Quant aux différentes tendances syndicales, elles se manifesteront à travers leurs revendications traditionnelles d'amélioration de carrière ou de conditions de travail, de manière d'ailleurs plus ou moins constructive. Il n'en reste pas moins que, pendant les années qui ont suivi la promulgation des lois de 71, on a assisté, à travers la mise en oeuvre de ces lois, à un développement très important du secteur de la formation continue, qui s'est manifesté, entre autre, par un fleurissement d'instituts spécialisés, aussi bien privés que publics.

2.3. L'explosion De La Formation

Parmi les dispositions de la loi de 71, on trouve l'obligation faite aux entreprises de financer la formation continue de leurs salariés. Si elles n'organisent pas elles-mêmes cette formation, elles ont alors l'obligation de verser à l'Etat 0,8 % au moins du montant des salaires payés au cours de l'année, sommes destinées à être réinvesties dans le financement de la formation continue, et venant en complément de la contribution de l'Etat. Ces sommes, gérées conjointement par le patronat et par les syndicats, vont donc permettre de financer plus largement les formations qu'assuraient déjà les Chambres de Commerce, les Chambres de Métiers, etc... C'est en raison de cet apport financier qu'on a alors assisté à "l'explosion" de la formation continue, avec l'éclosion de nombreux Instituts de formation.

Mais cette situation nouvelle n'est pas sans inconvénients. **"Jusqu'aux lois sur la formation continue", écrit Patrice Ranjard, la plupart des stages étaient organisés par des associations à but non lucratif, (...) Les lois sur la formation continue ont profondément modifié la disposition générale de toutes ces activités de formation, extérieures au système éducatif national, en créant un marché de la formation et en "promouvant" celle-ci au rang de marchandise.**" (Ranjard, 1980, p.44). Cela donnera une coloration particulière à cette formation continue nouvellement instaurée, et contribuera à la faire apparaître comme un bien auquel les travailleurs ont droit. Nous retrouverons cela au moment de la création des M.A.F.P.E.N., où certains, les syndicats en particulier, revendiqueront la formation continue comme un droit, mais pas encore comme une nécessité. Cela apparaîtra peut-être encore plus nettement, à la fin des années 80, lorsque les restrictions de crédit créeront la concurrence entre les formateurs.

Après la promulgation des lois de 71, l'Education nationale va créer elle-même son propre dispositif de formation d'adultes, que nous étudierons plus loin. Cette formation est organisée, au niveau académique, par un C.A.F.O.C. Elle est dispensée par les C.F.C., ainsi que par des enseignants du secondaire, dans le cadre des G.R.E.T.A.

En somme, à la suite de la promulgation des lois de 71, un certain nombre de dispositifs de formation continue extrêmement variés se sont mis en place. Malgré les

difficultés que leur application a créées, il est indéniable que ces lois ont représenté une avancée considérable en matière de législation sociale. **"Cette loi", écrit Bénigno Cacérés, "est considérée par les syndicats, malgré de fortes réserves concernant son application, comme positive."** (Cacérés, 1984, p.283)

2.4. Et Pour Les Enseignants ?

Nous venons de dire que, dès le début des années soixante-dix, l'Education Nationale a joué un rôle important dans la mise en application des lois sur la formation continue, pour les salariés du secteur privé. Mais qu'en a-t-il été pour ses propres salariés ? Pour les personnels de l'enseignement primaire, nous avons vu qu'un dispositif s'était mis en place dès le début des années soixante-dix ; mais en revanche, la vague de la formation continue n'atteindra que dix ans plus tard les personnels de l'enseignement secondaire. Si on considère la conception alors dominante du métier d'enseignant, conception que nous avons évoquée précédemment, on n'est pas surpris de constater que l'institutionnalisation de la formation continue se soit faite d'abord au bénéfice des instituteurs. Dès 1972, la "Déclaration d'orientation de la formation permanente des maîtres du premier degré", contenue dans la Circulaire ministérielle du 20 juin 1972, en pose les bases. Elle est suivie de textes qui, d'une part, ouvrent droit à un crédit de trente-six semaines de formation sur l'ensemble de la carrière, pour chaque instituteur, ce qui correspond à une année scolaire entière et, d'autre part, envisagent l'organisation de stages de recyclage, organisés par les Ecoles Normales, elles-mêmes récemment restructurées.

Mais si, dans le premier degré, les choses se sont mises en place assez vite, en revanche dans le secondaire, les lois de 71 ne sont suivies que de très peu d'effets, à l'intérieur de l'institution. Pourtant, quelques ouvrages publiés à cette époque et même antérieurs à cette époque, montrent l'existence d'une réflexion approfondie sur l'éducation et la formation. Mais cette réflexion se tenait, pour l'essentiel, dans des lieux situés en dehors de l'institution. Des voix s'élevaient pour remettre en cause la conception, alors très largement dominante, de l'enseignement comme simple transmission de connaissances. Citons, à titre d'exemple, un extrait du célèbre ouvrage de Jacques Ardoino, datant de 1963, considéré aujourd'hui comme un texte "fondateur" dans bien des domaines : **"L'éducation n'a pas seulement pour objet essentiel de transmettre des connaissances ; elle doit aussi former une personnalité morale et permettre aux aptitudes et facultés de l'individu d'atteindre une parfaite expression ; en un mot, elle doit mettre celui-ci en mesure de se réaliser pleinement."** (Ardoino, 1963, p. 58). Cette remise en cause émanait pour l'essentiel du courant de la psychosociologie, alors en plein essor, et était relayée par les mouvements pédagogiques.

Grâce à ces ouvrages cherchant à promouvoir ces idées novatrices, ainsi qu'aux revues spécialisées et aux revendications syndicales, l'idée de formation continue des enseignants atteint peu à peu les décideurs politiques, tout au long des années soixante-dix. En 1974, se tient une Conférence de l'O.C.D.E. sur l'Education. Dans le rapport général de cette Conférence, on peut lire que l'O.C.D.E. **"place la nécessité impérative d'une formation continue des enseignants"**, parmi les trois priorités qu'elle préconise, en matière de politique à mener vis-à-vis des enseignants (cité par

Papadopoulos, 1994, p.86). En France même, l'idée fait également de timides apparitions jusque dans des textes quasiment officiels. Parmi ceux-ci, citons le rapport de Louis Joxe de 1972, qui part de **"la nécessité d'intégrer, dans la formation des professeurs du second degré, les connaissances théoriques et pratiques, ainsi que la formation des aptitudes et des attitudes"**, ou encore le rapport du colloque de Paris de 1973 qui **"reprend l'idée d'une formation double, à la fois scientifique et pédagogique, cette dernière étant également double, théorique et pratique."** (cité par Obin, 1995, p.102).

Néanmoins, le bilan de la décennie soixante-dix, en matière de formation continue dans le secondaire, est bien maigre, comme le constatera d'ailleurs dans son bilan de cette période, le rapport qui sera établi plus tard par la commission présidée par André De Peretti, à la demande du ministre Alain Savary. Ce rapport, que nous allons bien entendu étudier en détail dans la suite de ce travail, souligne en préambule le déséquilibre entre la situation des instituteurs et celle des professeurs, en matière de formation continue : **"Les crédits de formation continue (...) ont surtout été utilisés depuis dix ans dans le cadre du premier degré. (...) Pour les enseignants du second degré, si on dénombre environ 100 000 enseignants de lycées et de collèges (sur un total d'au moins 300 000) ayant suivi des actions dites de formation continue, ils n'ont absorbé que le quart des crédits de formation continue du budget, ce qui représente 0,6 % de leur masse salariale. La modicité de ces montants financiers et des durées de formation donne à douter de l'impact des actions de formation continue concernant collèges et lycées. Il y a là un déséquilibre, ou plutôt un retard flagrant pour le second degré."** (Peretti, 1982, p.13)

Force est donc de constater que si, pour les instituteurs, le principe d'une formation continue sur le temps de travail est admis dès 1972, il n'en est pas de même pour les enseignants du secondaire, exception faite cependant des enseignants d'E.P.S. Comme nous le verrons, cette discipline met en place une formation continue bien avant la création des M.A.F.P.E.N. Mais, pour les enseignants des autres disciplines, tout au long des années soixante-dix, les formations, non seulement seront faites sur le temps de vacances, mais de plus, à quelques exceptions près dont nous reparlerons, elles seront payantes. C'est la raison pour laquelle peu d'enseignants du secondaire vont entreprendre une formation complémentaire, avant 1982. Parmi ceux qui le font, certains se tourneront vers des études de psychologie, ou bien, quand elles se mettront en place, de sciences de l'éducation. D'autres iront chercher cette formation au sein des associations de spécialistes de leur discipline, ou bien des mouvements pédagogiques, ou encore des associations de psychosociologues, qui sont depuis longtemps, comme nous l'avons déjà dit, des lieux de réflexion sur la pédagogie. D'autres encore la trouveront au sein d'organismes publics ou privés. Nous allons maintenant étudier de manière plus détaillée chacun de ces lieux, dans lesquels se faisaient des formations d'enseignants avant 1982, afin de tenter de repérer les différentes idéologies en présence, en cette fin des années soixante-dix.

Chapitre 3. Les Lieux De Formation D'enseignants,

Avant 1982

3.1. Les Centres De Formation Professionnelle Initiale

3.1.1. Les Ecoles Normales

Comme nous l'avons dit ci-dessus, une formation continue pour les instituteurs s'était mise en place dès 1972. Elle était assurée par les professeurs des Ecoles normales, et aussi par les Inspecteurs Départementaux de l'Education nationale. Un fonctionnement particulier avait été instauré. En effet, le droit d'effectuer cette formation sur le temps de travail ayant été reconnu par la circulaire de 72, il fallait organiser le remplacement des enseignants partis en formation. On a résolu une partie du problème en faisant fonctionner en "face à face" le dispositif de formation continue avec celui des stages "en responsabilité" pour les maîtres en formation initiale à l'école normale. Pendant que le maître titulaire de la classe participait à une formation continue à l'Ecole Normale, un stagiaire prenait sa classe en responsabilité entière, pour la durée du stage. Le système fonctionnait de manière satisfaisante, du moins pour les formateurs puisque, au moment de la création des M.A.F.P.E.N., les personnels des Ecoles normales opposeront une farouche résistance à son intégration dans un système plus vaste. Sans doute craignait-on qu'il ne perde son identité, et surtout son efficacité.

Lors de la création des M.A.F.P.E.N., le ministre souhaitera que cette intégration se fasse, mais comme elle n'a pas été réalisée, on ne peut pas dire que la conception de la formation continue qui prévalait dans les Ecoles normales, ait pu influencer ce qui s'est mis en place dans le secondaire. En particulier, le fonctionnement en "face à face" que nous avons décrit ci-dessus n'a pas été retenu pour le secondaire. En fin de compte, on constate que la formation continue des instituteurs s'est refermée sur elle-même, et n'a guère profité du brassage qui s'est effectué lors de la mise en place des M.A.F.P.E.N. On ne peut que le déplorer, car on a perdu là une occasion de tenter de réduire la coupure entre les enseignements du premier et du second degré.

3.1.2. Les Centres Régionaux De Formation Des P.E.G.C.

On sait que, dans les années cinquante-soixante, la pénurie d'enseignants dans le second degré s'est fait gravement sentir. On appelle alors à la rescousse des instituteurs, qui vont se spécialiser d'abord dans trois, puis dans deux disciplines. Au début, ces instituteurs enseignent dans les Cours Complémentaires, qui sont en quelque sorte des prolongements des écoles élémentaires, qui les accueillent d'ailleurs souvent dans leurs propres locaux, ou dans des locaux voisins. En 1969, pour régulariser cette situation, on crée un corps nouveau, avec un statut particulier : les P.E.G.C., appelés à enseigner, dans le second degré, mais seulement dans le premier cycle de celui-ci. Parmi ces instituteurs, un certain nombre n'ont jamais fréquenté l'université, et possèdent

uniquement le Baccalauréat, voire le Brevet Supérieur pour les plus âgés d'entre eux. A partir du statut de 1969, les nouveaux P.E.G.C. seront recrutés après le baccalauréat et formés dans les C.R.F.-P.E.G.C., où ils effectueront leur formation professionnelle, à l'issue de deux années d'études universitaires. Ces centres, aboutissement de l'enseignement primaire, fonctionnent à peu près dans le même esprit que les Ecoles normales, dont ils ont repris la tradition "pédagogique". Un bon nombre des "directeurs d'études" des C.R.F.-P.E.G.C. étaient d'ailleurs d'anciens professeurs d'Ecole normale, qui se sont trouvés en surnombre, lorsque celles-ci ont cessé la préparation au baccalauréat.

Les P.E.G.C. enseigneront donc dans les C.E.S., à côté des professeurs certifiés et agrégés. On sait que, au début des années soixante-dix, les C.E.S. fonctionnaient avec un système de "filières". La filière I scolarisait les "bons" élèves, et l'enseignement y était confié à des professeurs certifiés et agrégés, alors que l'enseignement dans la filière II qui scolarisait les élèves "moyens", était réservé aux P.E.G.C.. Sans doute a-t-on jugé que, pour enseigner à ces élèves "moyens" qui maintenant fréquentaient le second degré, deux années d'études universitaires suffisaient, du moment que les enfants de l'élite continuaient à recevoir l'enseignement des professeurs certifiés et agrégés.

Cependant, en 1976, est mis en place le "collège unique", avec ses classes hétérogènes dans lesquelles cohabitent les élèves de tous niveaux scolaires, mais surtout dans lesquelles peuvent enseigner aussi bien les professeurs certifiés que les P.E.G.C. Ces derniers se retrouvant donc conduits à enseigner aux "bons élèves", on jugea alors que leur formation universitaire initiale n'était pas suffisante, et on commença à organiser leur "recyclage".

Les C.R.F.-P.E.G.C. ont donc hérité de la tradition "pédagogique" des écoles normales, et assurent donc dans cet esprit la formation professionnelle des P.E.G.C., qui recevaient leur formation disciplinaire initiale à l'université. Les P.E.G.C. ont donc, dans l'ensemble, hérité de cette idéologie. Cependant, on constatera par la suite que de nombreux P.E.G.C. sont en réalité titulaire d'une licence, voire d'une maîtrise, mais qu'ils sont devenus P.E.G.C., à la suite d'un échec au C.A.P.E.S. La plupart d'entre eux ont donc un niveau de formation académique équivalent à celui des certifiés.

Ce n'est que tout-à-fait à la fin des années soixante-dix, que les C.R.F.-P.E.G.C. vont commencer à organiser des formations continues pour les P.E.G.C. en exercice. A Lyon, par exemple, il y avait deux types de stages : des stages longs de un mois, pour lesquels les P.E.G.C. avaient une décharge de service, et des stages plus ponctuels, ayant lieu le mercredi. Ces stages s'adressaient à des enseignants volontaires. ***"C'était disciplinaire, essentiellement. (...) C'était une remise à niveau pour compléter la formation initiale des P.E.G.C. Surtout qu'il y avait des P.E.G.C. qui n'avaient eu aucune formation initiale, les premiers qui avaient été nommés. C'était sur contenus disciplinaires, [mais] c'était toujours accompagné de considérations didactiques et pédagogiques*** ⁴ .", dit un ancien directeur d'étude du C.R.F.-P.E.G.C. de Lyon. Il s'agit donc d'un type de formation continue tout-à-fait traditionnel, du moins dans le cadre de l'Education nationale, basé sur la transmission de contenus disciplinaires. L'existence de cette formation montre

⁴ Entretien BA du 11/05/98.

que la nécessité de compléter la formation de ceux qui avaient fait le moins d'études universitaires, paraissait évidente, alors que l'inverse ne l'était pas. En effet, on n'envisageait pas de compléter la formation universitaire des certifiés et des agrégés, par une formation plus "pédagogique", comme celle que les P.E.G.C. recevaient dans les C.F.R.-P.E.G.C. Ces deux aspects complémentaires de la formation n'étaient donc pas considérés comme aussi indispensables l'un que l'autre.

Lors de la création des M.A.F.P.E.N., les directeurs d'études des C.F.R.-P.E.G.C. proposeront des formations du même type que celles qui se faisaient avant 1982, et ces formations feront partie intégrante des catalogues de stages, dont nous parlerons plus loin. Cependant, l'intégration dans les M.A.F.P.E.N. du secteur formation continue des C.F.R.-P.E.G.C., ne sera pas toujours très bien perçue par ces centres eux-mêmes, car ils se sentaient dessaisis de ce qu'ils avaient créé⁵.

3.1.3. Les E.N.N.A.

Outre les instituteurs, dont la formation continue est en place dans les Ecoles normales depuis une dizaine d'années, et les P.E.G.C., dont le "recyclage" a également commencé dans les années soixante-dix, une autre catégorie d'enseignants avait, dès cette époque, mené une réflexion pédagogique approfondie, ce sont les professeurs de l'enseignement technique professionnel.

La formation des enseignants de l'enseignement professionnel est alors, comme c'est encore le cas aujourd'hui d'ailleurs, assurée dans les E.N.N.A. **"Avant Savary, il y avait eu un plan national de formation continue de tous les profs de l'enseignement professionnel. (...) Dans ce cadre, les profs d'E.N.N.A. avaient déjà fait de la formation continue,"** dit un ancien professeur de psychopédagogie de l'E.N.N.A. de Lyon⁶.

De plus, on sait que le système scolaire est tel que les élèves qui n'ont pas réussi dans l'enseignement général, se retrouvent dans l'enseignement technique professionnel. Là, sont donc concentrés les élèves en échec scolaire, avec dans beaucoup de cas, des comportements difficiles. Très tôt, bien avant leurs collègues de lycée et même de collège, les enseignants de l'enseignement technique professionnel ont dû faire face à ces élèves en difficultés. Cela les a donc obligés, depuis longtemps, à s'interroger sur leur enseignement, sur leur pédagogie. Le ministère finançait les recherches dans ce domaine : **"Le ministère avait lancé le G.E.R.E.X. (Groupe d'Etudes et de Recherches Expérimentales). C'est l'E.N.N.A. de Toulouse qui avait fait un gros travail, peut-être un peu utopique, un peu délirant. Ils ont essayé de trouver des procédures pour les classes, avec un budget important je crois. Ils se réunissaient très régulièrement à Paris, par discipline. Je n'y ai pas participé, mais je sais qu'ils ont fait un gros travail de recherche pédagogique, de mise en commun d'expériences faites un peu partout,"** (ibid.).

⁵ *ibid.*

⁶ Entretien ED, du 12/12/97.

Nous étudierons particulièrement le cas d'un travail qui a été effectué par les professeurs de psychopédagogie de l'E.N.N.A. de Lyon, vers la fin des années soixante-dix. Dans un enregistrement effectué à l'époque pour une émission radiophonique, l'un d'eux raconte : **"Le phénomène massif qui m'a frappé, à mon arrivée à l'E.N.N.A., dans les années soixante, c'est la découverte que les élèves de L.E.P. rejetaient profondément l'école, et cela d'une manière tellement intériorisée, qu'elle ne s'exprimait même pas verbalement ; on appelle cela l'anorexie scolaire ; cela se situe au niveau de l'inconscient."** (Wiel, 1983). Ce professeur de psychopédagogie explique que la formation donnée aux futurs enseignants à l'E.N.N.A., ne lui paraissait pas capable de leur permettre de faire face à cette situation : **"Un jour, j'ai rencontré une prof d'histoire que j'avais eue en formation et qui a eu cette phrase cruelle : "Vous nous avez envoyés à la boucherie et vous ne nous avez rien dit !" J'ai pris conscience d'une mystification extraordinaire de l'E.N.N.A., qui formait les maîtres sur le plan de la didactique, sur le plan des techniques de travail en classe, mais qui ne prenait pas en compte ce phénomène de rejet des élèves, ce qui faisait que des enseignants étaient confrontés à des situations absolument impossibles, (...) auxquelles je défie quiconque de pouvoir faire face."** (Wiel, 1983) Il va donc rechercher comment compléter la formation de ces enseignants, de manière à leur permettre de faire face à ces difficultés.

De plus, l'image qu'avait ce professeur de la formation donnée par l'E.N.N.A. était celle d'un trop grand éloignement du terrain. C'est pourquoi lorsque, en 1976, plusieurs enseignants en exercice dans un L.E.P. font appel à lui, cela lui **"donne l'occasion de vivre une formation non coupée du terrain, en prise directe sur la réalité."** Il accepte donc de réfléchir avec eux aux difficultés qu'ils rencontrent, de rechercher avec eux des solutions et de les expérimenter. Une équipe de professeurs du secteur professionnel se constitue, et se réunit régulièrement, accompagnée par le professeur de psychopédagogie. Celui-ci déclare qu'il apprenait en même temps que l'équipe, qu'ils étaient tous en recherche de solutions, mais que, pour lui, la participation à cette expérience présentait également l'intérêt de lui apporter des résultats qu'il pourrait ensuite exploiter avec ses élèves de l'E.N.N.A.. **"J'ai eu alors l'impression d'avoir un discours crédible"**. En 1978, ce travail sera d'ailleurs reconnu par le Rectorat, et étendu aux professeurs d'enseignement général des L.E.P.

Ce travail a donc été centré sur la constitution d'une équipe pédagogique, autour d'une classe. Pour le professeur de psychopédagogie, **"la concertation pédagogique réalise le souhait initial des L.E.P., qui est de passer d'un lieu d'enseignement à un lieu de formation. Et quelle est la différence ? C'est que l'enseignement est centré sur les savoirs, sur la spécialité, alors que la formation est un acte global."** Et il précise en quoi le L.E.P. est un lieu qui permet ce passage : **"C'est une institution spécifique ; son rôle premier est d'être un lieu de formation professionnelle et générale. Il s'agit de ne pas dissocier les interventions de l'enseignement général, de la formation professionnelle proprement dite, au sein des ateliers."** (Wiel, 1983)

Précisons comment est apparue la nécessité du travail en équipe pédagogique. En début d'année, le travail essentiel des enseignants est de chercher à remotiver les élèves. Pour cela, ils font un bilan-évaluation, pour lequel les élèves doivent se concerter avec

l'équipe des enseignants, pour analyser leur formation et faire des propositions. Mais, cette concertation en vue du bilan-évaluation doit être faite avec l'ensemble des enseignants, c'est pourquoi cela passe par la constitution d'une équipe. ***"Ce que j'ai découvert ici, c'est qu'il fallait plusieurs années pour que des enseignants isolés, juxtaposés par une organisation bureaucratique, puissent devenir une équipe, parce qu'il y a un certain nombre d'obstacles à dépasser et de difficultés à maîtriser. Mais il faut bien voir que ce n'est pas le travail en équipe qui change tout : le travail en équipe n'est qu'un moyen pour que les élèves puissent analyser leur formation, et une formation qui n'est pas analysée, c'est du conditionnement."*** (Wiel, 1983). C'est donc cette spécificité de l'enseignement en L.E.P. qui peut expliquer pourquoi les enseignants y ont conduit, bien plus tôt que leurs collègues des collèges et lycées d'enseignement général, des concertations pédagogiques.

Lorsque, en 1982, les M.A.F.P.E.N. mettront en place la formation continue, le problème de l'échec scolaire aura largement gagné l'enseignement secondaire général, entraînant comme nous le verrons, une demande de formation spécifique, de la part des enseignants. Or, au moment de la mise en place des M.A.F.P.E.N, il leur sera vivement conseillé de faire appel aux formateurs des E.N.N.A., dont on connaissait l'expérience, en particulier dans l'enseignement aux élèves en difficultés. Cela se fera dans l'académie de Lyon, puisqu'il y existait une E.N.N.A. La M.A.F.P.E.N. sollicitera essentiellement les professeurs de psychopédagogie qui feront alors bénéficier les enseignants de l'enseignement secondaire général, des méthodes qu'ils utilisent dans la formation de l'enseignement technique professionnel. De plus, outre l'apport de leur expérience dans le domaine de la formation, ils seront appelés à jouer un rôle important dans le domaine de la formation des formateurs.

Nous venons d'étudier plusieurs lieux situés tous à l'intérieur de l'institution, et dans lesquels se faisaient de la formation continue d'enseignants, dans les années soixante-dix. Nous nous intéresserons maintenant à un lieu qui bénéficie d'un statut particulier : le C.E.F.I.S.E.M.

3.2. Un Cas Particulier : Le C.E.F.I.S.E.M. ⁷

Il s'agit d'une structure relativement inclassable, car elle est située à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. C'est pourquoi, celui-ci a toujours eu, au dire d'un de ses fondateurs, des difficultés à se faire admettre, aussi bien par l'administration que par les syndicats. Le C.E.F.I.S.E.M. est créé en 1975 par un professeur de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. A l'origine, il constituait une "structure ordinaire" de l'Ecole Normale, c'est-à-dire qu'il est bien une structure interne à l'institution et donc en partie financé par l'Education nationale. Cependant, il reçoit également des crédits du Conseil de l'Europe, ce qui lui confère une certaine autonomie dont il entend bien profiter.

L'idée de base du C.E.F.I.S.E.M., d'après son fondateur, est que le français qui est enseigné à l'école n'est parlé que par une très faible minorité des enfants, peut-être 10 %

⁷

données Extraites De L'entretien Du 30/6/94, Avec Pierre Grange, L'un Des Fondateurs Du C.E.F.I.S.E.M.

seulement. Par conséquent, il faut changer complètement la manière dont le français est enseigné pour prendre en compte cette réalité, et cela n'est pas fait dans les lieux de formation institutionnels, comme les Ecoles Normales et les C.P.R.. C'est pourquoi, dès 1975 à Lyon et dans les années suivantes dans d'autres villes, le C.E.F.I.S.E.M. organise des stages de formation continue, financés pour l'essentiel par le Conseil de l'Europe, à destination des enseignants du primaire comme du secondaire. A cette époque, à Lyon par exemple, huit remplaçants sont mis à disposition du C.E.F.I.S.E.M., pour permettre le remplacement des enseignants assistant aux stages qui, au début, dureraient six semaines. Dans ces stages, se côtoient aussi bien des instituteurs que des agrégés ou des professeurs de l'enseignement technique, ce qui n'est pas très habituel pour l'époque, et même encore aujourd'hui. Ces stages, en s'adressant à tous les niveaux de la hiérarchie, installent une formation "transversale" dans le domaine de l'enseignement du français, alors que celui-ci apparaît généralement comme étant spécifiquement "disciplinaire".

De plus, en même temps qu'il créera les M.A.F.P.E.N., le ministre mettra en place les Z.E.P., dans lesquelles la proportion d'enfants de migrants est importante. Pour tenter de répondre aux problèmes posés par leur scolarisation, certaines M.A.F.P.E.N. feront donc appel aux C.E.F.I.S.E.M. existants. Mais, selon Pierre Grange, l'un des fondateurs, les rapports des C.E.F.I.S.E.M. avec l'éducation nationale ont toujours été très conflictuels, du fait probablement de leur position particulière d'organisme recevant des subventions de l'extérieur.

Outre les structures que nous venons d'étudier et dont la vocation était exclusivement la formation d'enseignants, il existait, toujours au sein de l'Education nationale, d'autres lieux qui dispensaient de la formation continue, Cependant leur mission essentielle n'était pas la formation des enseignants, mais la formation des adultes, c'est-à-dire des salariés en général : il s'agit des C.A.F.O.C. et des G.R.E.T.A.

3.3. Les C.A.F.O.C. Et Les G.R.E.T.A.

Nous avons vu précédemment que, après le vote des lois de 1971 sur la formation continue, l'Education nationale avait organisé son propre service de formation continue d'adultes. Celle-ci était dispensée, au niveau de chaque académie, dans le cadre d'un C.I.F.F.A., devenu par la suite C.A.F.O.C. Celui-ci est placé sous l'autorité du D.A.F.C.O., lui-même conseiller technique du Recteur. Le C.A.F.O.C. avait plusieurs fonctions : tout d'abord, il avait **"une activité permanente de conseil auprès des G.R.E.T.A., pour l'analyse des demandes, l'aide à la mise en place des actions et leur évaluation. D'autre part le C.A.F.O.C. organisait des cycles de formation : formation initiale des enseignants recrutés comme C.F.C. ; (...) formation continue pour les C.F.C. en poste et les intervenants en formation continue ; (...) enfin, interventions en formation de formateurs d'adultes d'analyse de besoins et de bilans de compétences,"** dit le directeur⁸ de l'époque du C.A.F.O.C. de Lyon.

Outre les formations dispensées par les C.A.F.O.C. dans les entreprises et organisations professionnelles, ainsi que dans les organismes mis sur pied pour la

⁸ Courrier du 06/09/94.

formation des jeunes et des chômeurs, des formations sont également dispensées à l'intérieur même des établissements scolaires secondaires - collèges et lycées - , dans le cadre des G.R.E.T.A. Ces formations sont dispensées en grande partie par des enseignants généraux et professionnels de l'Education Nationale, assurant une partie de leur service au G.R.E.T.A. Un réseau important de formateurs est ainsi constitué, dans toutes les académies de France.

Parmi les personnes intervenant dans les G.R.E.T.A., se trouvent donc de nombreux enseignants du secondaire, qui ont une "double casquette" : ils enseignent en formation initiale dans un établissement, collège ou lycée, et en plus, en formation continue d'adultes, dans le cadre d'un G.R.E.T.A. Une des premières formatrices M.A.F.P.E.N. de Grenoble dira : **"J'avais été auparavant formatrice au C.A.F.O.C. pendant neuf ans, où j'animais des stages sur la relation pédagogique, auxquels participaient des enseignants qui faisaient de la formation d'adultes dans les G.R.E.T.A. Lors de ces stages, j'avais été frappée par le fait que ces enseignants étaient essentiellement préoccupés par les problèmes qu'ils rencontraient dans leurs classes." Et elle ajoute : "Il y avait donc un besoin énorme de formation chez les enseignants, et jusqu'en 82, il n'y avait pas de réponse à cela, puisqu'il n'y avait pas de formation continue** ⁹ ." De ce fait, à travers ces formations de formateurs, les C.A.F.O.C. apportaient une forme de formation continue aux enseignants. Par la suite, comme nous le verrons plus loin, les C.A.F.O.C. ont généralement, comme à Lyon par exemple, **"fait profiter la M.A.F.P.E.N. de leur expérience** ¹⁰ ", au moment où celle-ci s'est mise en place.

Les lieux que nous venons d'étudier appartiennent à l'éducation nationale, et proposent des formations continues aux enseignants, bien que cela ne soit généralement pas leur activité essentielle. Nous étudierons maintenant un cas particulier, celui de la formation continue des enseignants d'E.P.S.

3.4. La Formation Continue Des Enseignants D'e.P.S.

Contrairement à ce qui s'est passé, nous venons de le voir, pour la quasi totalité de l'enseignement secondaire, c'est dès la promulgation des lois de 71 sur la formation continue, que les enseignants d'E.P.S. s'organisent pour mettre en place une formation continue, spécifique à la discipline. Rappelons qu'à l'époque, l'E.P.S. ne dépendait pas encore du ministère de l'Education Nationale, mais de celui de la Jeunesse et des Sports. Or ce ministère, ou secrétariat d'Etat selon les époques, était de taille beaucoup plus réduite que celui de l'Education nationale. Son fonctionnement était par conséquent beaucoup plus souple et son temps de réaction beaucoup plus court. C'est certainement cette situation particulière de l'E.P.S. qui explique la rapidité de la réaction de cette discipline, aux lois de 1971 sur la formation continue.

D'autre part, il est probable que le statut particulier de l'E.P.S., au sein des disciplines

⁹ Entretien Grenoble, du 23/03/96.

¹⁰ Courrier du 06/09/94, du directeur du CAFOC de Lyon.

scolaires, a joué un rôle important dans le dynamisme que les enseignants d'E.P.S. ont alors montré. En effet, dans l'enseignement secondaire, l'E.P.S. avait un statut à part, du fait qu'elle n'était pas une discipline universitaire traditionnelle, comme la philosophie, l'histoire ou la chimie par exemple. Cette non-reconnaissance a donc fait apparaître, chez les enseignants d'E.P.S., la nécessité de se construire une identité, nécessité que les autres disciplines n'ont pas éprouvée, puisqu'elles tiraient précisément leur légitimité de leur existence comme discipline universitaire. L'E.P.S. n'avait donc pas de savoirs académiques à "conserver" et à transmettre, mais au contraire des savoirs à construire. C'est donc par le biais d'une réflexion didactique et pédagogique approfondie qu'elle a cherché à être reconnue comme une discipline à part entière et d'importance égale aux autres. L'existence de cette réflexion a donc favorisé la mise en place précoce d'une formation continue structurée, formation qui a été suivie en masse par les enseignants de la discipline. Le succès de cette formation, suivie par la grande majorité des enseignants d'E.P.S., a très certainement joué un rôle important dans l'émergence précoce de la didactique de cette discipline.

Un élément important est à prendre en compte dans cette situation particulière, c'est l'existence d'un syndicat très puissant, le S.N.E.P. Les enseignants d'E.P.S. étaient extrêmement nombreux à faire partie de ce syndicat, le taux de syndicalisation de cette catégorie d'enseignants étant très fort. Il est indéniable que ce syndicat, par le biais de sa revue et des réunions qu'il tenait, a joué un rôle important dans l'instauration précoce d'une réflexion pédagogique, dans cette discipline. Parmi les enseignants d'E.P.S. en recherche d'une identité pour leur discipline, beaucoup ont trouvé dans le S.N.E.P., le lieu qui leur convenait pour forger cette identité.

C'est la rencontre entre des militants du S.N.E.P. et un certain nombre de responsables (Inspecteurs, etc...) du ministère de la Jeunesse et des Sports, qui a permis à cette formation continue de se mettre en place successivement dans toutes les académies, entre 1972 et 1974. L'immense majorité des enseignants d'E.P.S. y ont participé. Il est intéressant de noter que les enseignants d'E.P.S. ont obtenu, dans le courant des années soixante-dix, que leur formation continue puisse s'effectuer en partie sur le temps de travail, comme la loi de 71 le permettait. C'est d'ailleurs probablement une des raisons pour lesquelles leur participation à cette formation a été forte.

"Le principe de base [de cette formation continue] est l'autogestion de la formation. Elle repose sur la sectorisation. Les besoins de formation sont définis par les enseignants eux-mêmes," déclare le secrétaire général du S.N.E.P. (U.S., n°26, 13/05/82, p.18). L'E.P.S. était donc organisée en commissions de secteurs qui, à partir de 72, réfléchissaient sur les Instructions Officielles et sur la manière de les mettre en oeuvre. Les enseignants "de base" transmettaient leurs positions à ces commissions par l'intermédiaire de leurs délégués syndicaux qui y siégeaient. Par ce biais, le S.N.E.P. jouait un rôle important dans l'organisation de la formation. Remarquons que ce rôle était renforcé par un autre élément ; en effet, ***"les responsables syndicaux étaient quasiment tous impliqués comme animateurs de district, comme enseignants à l'U.F.R.A.P.S., etc... ; et donc presque tous avaient une tâche dans la formation permanente*** ¹¹ ." L'E.P.S. est donc la seule discipline dont la presque totalité des enseignants a bénéficié d'une formation continue, avant la création des M.A.F.P.E.N.

Très rapidement, la réflexion va s'orienter fortement sur la définition d'objectifs et l'évaluation, domaine dans lequel les enseignants d'E.P.S. vont prendre ainsi une avance considérable sur leurs collègues des autres disciplines. Dans les stages, les enseignants recherchaient ensemble des outils, permettant de résoudre les problèmes qui se posaient à eux, dans leur enseignement ; on peut donc parler d'une formation "mutuelle". On peut certainement affirmer aujourd'hui que la réflexion de ces années-là et la formation continue qu'elle a initiée, ont permis à cette discipline de passer de la pratique d'activités physiques et sportives, à une véritable éducation à travers la pratique de ces activités.

Donc, lorsque les M.A.F.P.E.N. se mettront en place, l'E.P.S. occupera une place à part parmi les disciplines. Selon les Chefs de Mission¹² de l'époque, il a bien fallu tenir compte de cet état de fait, mais cela a représenté plus souvent des problèmes à résoudre qu'une aide ou un modèle. En effet, les enseignants d'E.P.S. avaient la possibilité de participer à une formation continue qui leur donnait satisfaction, dans laquelle ils étaient partie prenante, ils tenaient donc à ce qu'elle continue à fonctionner sur le même mode. Cela n'était pas toujours du goût des responsables M.A.F.P.E.N. " **Ils étaient soucieux de garder leurs prérogatives. Ils étaient un peu en avance au niveau de la réflexion, c'est vrai. Mais ils avaient un jargon assez difficile à suivre. De plus, ils étaient très sûrs d'eux,**" dit le premier chef de la MAPFEN de Grenoble¹³. Une collaboratrice ajoute : " **Ils avaient une approche très techniciste ; ils étaient déjà dans la pédagogie par objectifs**"¹⁴. " L'intégration de cette formation préexistante sera donc la source de conflits, aussi bien à Lyon, qu'à Grenoble.

Il reste que l'existence de cette formation continue a eu pour conséquence que, dans les établissements, les enseignants d'E.P.S. étaient en avance par rapport à la majorité de leurs collègues, dans le domaine de la réflexion pédagogique et didactique. Cela est particulièrement vrai dans le domaine de la pédagogie par objectifs, qu'ils contribueront souvent à introduire auprès de leur collègues des autres disciplines. C'est cette précocité et cette généralisation de la réflexion pédagogique et didactique, qui fait la spécificité de la formation continue des enseignants d'E.P.S.

L'ensemble de ces caractéristiques laisse apparaître une conception particulière de la formation continue. En effet, cette formation ne pouvait pas être conçue uniquement comme une transmission de savoirs, puisque ces savoirs étaient encore en voie de construction. Elle était au contraire basée sur la construction d'outils didactiques, destinés à apporter une réponse aux problèmes que les enseignants se posaient au jour le jour dans leurs classes. On peut donc considérer cette démarche comme étant proche de ce que l'on désigne généralement par le terme de recherche-action. Il s'agit donc d'un type de formation novateur à plus d'un titre.

¹¹ Entretien JJ, du 25/05/98.

¹² Entretiens du 17/02/94 et du 26/03/96.

¹³ Entretien du 23/03/96.

¹⁴ *ibid.*

Outre les lieux dont nous venons de parler, existent également d'autres lieux où se faisait de la formation d'enseignants. Ils sont également situés à l'intérieur de l'institution : ce sont les universités.

3.5. Les Universités

3.5.1. Les Services De Formation Des Maîtres

Dans la plupart des départements universitaires, existaient des services offrant des formations aux adultes, dans la discipline correspondante. Dans la majorité des cas, il s'agissait de cours d'université, de même type que ceux dispensés aux étudiants, c'est-à-dire apportant des contenus disciplinaires académiques. On y avait donc recours lorsqu'on souhaitait compléter une formation universitaire insuffisante, dans un domaine particulier. Parmi ces instituts universitaires, se sont créés, à partir de la fin des années soixante, des Instituts de Recherche sur l'Enseignement : en Mathématiques (I.R.E.M.), en Français (I.R.E.F.), en Sciences Physiques (I.R.E.S.P.), etc... Ces instituts étaient donc spécifiquement destinés aux enseignants. Leur existence et leur fonctionnement constituent une expérience singulière, puisque celle-ci reposait sur l'idée de relier la formation des enseignants avec la recherche universitaire. Les plus anciens, mais surtout les plus connus de ces Instituts de Recherche sur l'Enseignement, sont les I.R.E.M.

3.5.2. Les I.R.E.M.

Ils ont été créés pour accompagner la mise en place de la fameuse réforme dite des "mathématiques modernes". On se souvient que, dans les années soixante, les mathématiques étaient considérées comme la discipline "reine". C'est pourquoi on s'intéressait de très près à l'enseignement de cette discipline. Néanmoins, pour beaucoup de mathématiciens, l'objectif premier était de promouvoir l'enseignement de mathématiques "utiles". En 1967, par exemple, un colloque de la Commission Internationale pour l'Enseignement Mathématique, réunit à Utrecht, avait pour thème : "Comment enseigner la mathématique pour qu'elle soit utile ?"

L'intention, défendue par toutes les sommités mathématiques de l'époque, était louable. C'est sous l'impulsion de la très active association de spécialistes de cette discipline, l'A.P.M.E.P., que la réforme a été élaborée. On sait cependant que la manière dont elle a été mise en oeuvre n'a pas permis que l'objectif initial soit atteint. (Cf. Bkouche *et all.*, 1991). En créant les premiers I.R.E.M. en 1968 et en leur donnant des moyens importants pour fonctionner, on espérait asseoir une réforme sur laquelle on avait fondé de grands espoirs.

Lorsque les M.A.F.P.E.N. seront créées en 1982, les I.R.E.M. auront donc une expérience assez conséquente puisque, après la création des trois premiers en 1968, vingt-deux autres ont suivi entre 1968 et 1974. Bientôt, les enseignants du secondaire qui participeront aux travaux des I.R.E.M. bénéficieront de décharges de service, ce qui constitue une "première" pour l'époque, dans l'enseignement secondaire. La dénomination même des I.R.E.M. montre que, non seulement leurs créateurs s'interrogent

sur les mathématiques elles-mêmes, mais également sur l'enseignement de ces mathématiques. Comme nous le verrons plus loin, les idées issues de la psychosociologie américaine avaient pénétré dans l'enseignement supérieur, tout au long des années soixante. Pour des raisons que la psychanalyse expliquerait peut-être, les mathématiciens ont été particulièrement réceptifs à ces idées. De ce fait, le fonctionnement des I.R.E.M. marque une rupture avec la conception de la formation qui dominait à ce moment-là, à savoir rappelons-le, la formation par acquisition de connaissances académiques.

Néanmoins, les premières actions des I.R.E.M. se situeront dans la continuité de cette conception dominante, ce qui montre bien la prégnance de celle-ci. En effet, évoquant les débuts des I.R.E.M., Eric Lehmann (1980, p.16) raconte que, pour accompagner cette réforme, les I.R.E.M. commencent par mettre en place des séances de "recyclage", destinées à apporter aux enseignants un complément de connaissances sur ces fameuses "mathématiques modernes". Mais les participants perçoivent assez rapidement les limites de ce type de formation, qui est loin d'être suffisante pour répondre aux problèmes que pose l'enseignement des mathématiques, qu'elles soient "modernes" ou "anciennes" d'ailleurs. C'est donc sous la pression des participants, que se créent au sein des I.R.E.M., des groupes de recherche sur la manière d'enseigner les mathématiques. Ces groupes sont le plus souvent interdisciplinaires ; y travaillent ensemble des instituteurs, des professeurs d'Ecole Normale, des enseignants du secondaire et du supérieur de diverses disciplines, linguistes, informaticiens, psychologues, psychosociologues, etc... Un témoignage, émanant d'une participante de l'époque, (Leveillé, 1980, p.17) nous confirme que c'est cette manière de fonctionner qui constituait la véritable innovation : **"C'est bien là, à mon avis, que se situait l'originalité des I.R.E.M. : la possibilité que l'on a eue de s'organiser pour effectuer le travail que nous désirions, la possibilité de se former les uns les autres, et non plus dans une relation de type maître-élève."** C'est en fonctionnant de cette manière que les participants ont eu l'occasion de prendre conscience à la fois de la valeur formative du travail en interdisciplinarité, mais également de la valeur formative du travail de recherche lui-même.

De plus, c'est au sein de ces groupes de recherche que va se développer la réflexion sur la didactique des mathématiques, qui sera une des premières à sortir des limbes, fournissant une partie non négligeable des concepts généraux de la didactique. **"La didactique a connu un fort développement à partir des années soixante-dix," écrit André Giordan, "le point de départ est, sans conteste, l'enseignement des mathématiques. La didactique des mathématiques est née de l'intérêt porté, dans les années soixante, aux moyens d'améliorer l'enseignement dans ce domaine, alors très prisé par la société et les politiques, mais peu performant."** (in Avanzini, 1996, p.32). Pour toutes ces raisons, cette expérience constitue donc, sans aucun doute, un des premiers exemples, à l'intérieur même de l'Education nationale, de formation des enseignants différente de la formation académique classique.

Moins connus que les I.R.E.M., mais largement inspirés de ceux-ci, se créeront ensuite, dans certaines universités, des Instituts comme l'I.R.E.F. de Lyon pour le français, ou encore l'I.R.E.S.P. de Grenoble pour les sciences physiques, et bien d'autres encore. Ils tenteront de fonctionner sur le modèle des I.R.E.M., mais ils seront contraints

de le faire avec des moyens matériels bien moindres. Néanmoins, une grande partie des universitaires qui interviendront dans les M.A.F.P.E.N. au moment de leur mise en place, seront issus de ces différents Instituts universitaires et services de formation.

Mais surtout, et cet élément nous semble particulièrement important, un certain nombre des premiers chefs de Mission nommés en 82, seront d'anciens directeurs d'I.R.E.M., ou d'I.R.E.S.P., etc... Cela résultait d'une volonté ministérielle de faire profiter les M.A.F.P.E.N. naissantes de l'expérience des I.R.E.M., qui leur apparaissait comme particulièrement positive. Nous verrons de quelle manière ce fait a influencé certains dispositifs de formation mis en place à ce moment-là.

Mais, à côté des universités, lieux de la recherche "officielle", existait un secteur où se faisait également de la recherche : l'I.N.R.P. et les C.R.D.P., que nous allons étudier maintenant.

3.6. Les Lieux De Recherche Non-Universitaire

3.6.1. L'institut National De La Recherche Pédagogique ¹⁵

L'I.N.R.P., créé en 1976, est l'héritier d'une longue tradition, puisqu'il succède à l'I.N.R.D.P. (Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique), lequel a succédé à l'I.P.N. (Institut Pédagogique National). Un certain nombre de recherches menées dans ces différentes entités, ont un rapport direct avec les conditions de la création des M.A.F.P.E.N.

Par exemple, dans le domaine du fonctionnement des établissements, l'I.P.N. conduit, entre 1967 et 1976, une expérimentation sur dix-sept collèges, sous la direction de Louis Legrand (1983, p.281-304). Cette expérimentation est destinée à servir de base à la création du "collège unique". Le ministre Haby ne reprendra qu'une petite partie des résultats de l'expérimentation, au grand regret de Louis Legrand et de son équipe de l'I.N.R.P. Un autre secteur de l'I.N.R.P. travaille sur les besoins des enseignants en matière de formation. Un certain nombre de chercheurs de l'I.N.R.P. seront d'ailleurs, nous le verrons, impliqués dans la mise au point de modules de formation de formateurs, au moment de la mise en place des M.A.F.P.E.N.

Dans le domaine de la pédagogie, selon André de Peretti ¹⁶, les recherches portent à cette période sur **"les principes théoriques institutionnels de la pédagogie différenciée", qu'il a travaillé "avec le doyen de l'Inspection Générale et les doyens des disciplines."** Les recherches sont dirigées par les chercheurs de l'I.N.R.P. bien entendu, mais elles sont effectuées en collaboration avec des enseignants de terrain, appelés "enseignants-associés", ce qui permet l'expérimentation dans les classes. Les réformes faites par le ministre Savary au début des années quatre-vingts ont donc été

¹⁵ les Informations Contenues Dans Ce Paragraphe Proviennent D'entretiens Et De Courriers Échangés Avec André De Peretti.

¹⁶ Entretien du 19/10/96.

inspirées par les recherches effectuées par l'I.N.R.P., dans chacun de ces trois domaines.

Outre le rôle joué par l'I.N.R.P. dans la période précédant 1982, celui-ci est également impliqué dans la mise en place des M.A.F.P.E.N., à travers le choix des présidents des deux commissions chargées par le ministre Savary de rédiger les deux "grands rapports" qui serviront de base aux textes de création des M.A.F.P.E.N. En effet, ces deux présidents, André de Peretti et Louis Legrand, dirigeaient chacun un département de l'I.N.R.P. Il est donc tout-à-fait logique que les deux rapports se soient largement inspirés des résultats des recherches menées dans leurs départements respectifs de l'I.N.R.P.

Parmi les départements qui constituent l'I.N.R.P., nous venons de voir que, outre les ensembles disciplinaires classiques, il existe d'autres départements, travaillant sur l'organisation des enseignements, mais aussi sur l'audio-visuel, sur la santé, sur l'enseignement technique, ou sur la psychosociologie, etc... C'est ce dernier département qui est dirigé par André de Peretti, et nous verrons que les propositions faites par la commission sur la formation des personnels de l'Education nationale, commission qu'il présidera en 82, seront très largement inspirées de la psychosociologie. Il y a donc un lien très fort entre, d'une part les expérimentations menées dans ce département de l'I.N.R.P., propositions qui portaient sur la pédagogie différenciée, sur le travail indépendant (appelé plus tard "travail autonome"), sur l'emploi du temps souple, sur les problèmes relationnels, sur l'évaluation, etc..., et, d'autre part, les recommandations qui seront faites par le ministre, en 1982. Au moment de la création des M.A.F.P.E.N., André de Peretti tentera, nous le verrons, de généraliser les résultats de ces recherches, par le biais de l'opération connue sous le nom de "modules I.N.R.P."

A partir de 1977, une deuxième tranche d'expérimentation sur les collèges est lancée, toujours sous la direction de Louis Legrand ; son but est de prévoir la généralisation de l'expérience. Les propositions devaient donc **"convenir aussi bien à un gros collège suburbain,(...) qu'à un petit collège rural."** (Cros, 1983, p.94). Les résultats de cette expérimentation, achevée en 1980, serviront de base au rapport de la commission sur les collèges, que Louis Legrand présidera en 1982 (Legrand, 1983). Le ministre tentera alors, à travers l'opération Rénovation des collèges, de transformer cette expérimentation limitée à quelques collèges, en innovation à grande échelle. Les M.A.F.P.E.N. ayant reçu comme priorité l'accompagnement de cette opération, nous l'étudierons de manière plus détaillée dans la deuxième partie de ce travail.

L'I.N.R.P. a évidemment mené bien d'autres recherches, dont nous ne parlerons pas ici, car les liens avec le sujet qui nous occupe sont moins directs. Au sujet des recherches effectuées par les praticiens de terrain et encadrées par les chercheurs de l'I.N.R.P., nous pensons qu'elles ont joué un double rôle. Bien entendu, elles ont permis d'obtenir des résultats expérimentaux, dans tel ou tel domaine, c'est-à-dire qu'elles ont permis d'augmenter notre connaissance dans un certain nombre de domaines. Mais, de plus, nous considérons que le fait de participer à de telles recherches constitue, pour les praticiens de terrain, une véritable formation. Analysant **"comment ces expérimentations pouvaient profiter, à long terme, à des praticiens"**, un chercheur de l'I.N.R.P. écrit alors que **"les enseignants engagés dans celles-ci ont acquis une formation, au sens où ils ont le sentiment d'une modification de leur pratique telle**

qu'ils sont arrivés à un point de non retour." (Barre de Miniac, 1983, p.106). L'article précise que c'est **"l'action, c'est-à-dire l'ensemble des initiatives qu'ils ont eu à prendre au niveau de l'innovation, (qui) a constitué un élément fondamental de cette formation."** Nous pouvons donc considérer que l'I.N.R.P. a été, dans cette période, non seulement un lieu de recherche, mais aussi un lieu de formation.

En 1976, l'I.N.R.D.P. devenu I.N.R.P., perd ses fonctions de diffuseur de la documentation pédagogique, qu'il assurait par l'intermédiaire des C.R.D.P. En séparant ces derniers de la recherche et en les fédérant dans le C.N.D.P., le ministre Haby voulait renforcer la recherche. Cependant, dans la période suivante, C.N.D.P. et I.N.R.P. sont restés très liés ; c'est probablement cette origine commune qui explique la persistance de liens étroits entre l'I.N.R.P. et les Centres de Documentation Pédagogique, dont nous allons parler maintenant.

3.6.2. Les Centres De Documentation Pédagogique

Après le vote des lois de 1971, le réseau des C.R.D.P.-C.D.D.P. a commencé à mettre en place des formations, destinées aux enseignants en exercice qui fréquentaient leurs services. Le suivi des enseignants du secondaire en exercice est alors supervisé par les corps d'inspection : I.P.R. pour les professeurs agrégés et certifiés ; I.D.E.N., mais aussi directeurs d'études des Centres Régionaux de Formation, pour les P.E.G.C., ainsi que pour les instituteurs détachés dans l'enseignement secondaire. En somme, à cette époque, la formation continue dans le secondaire est essentiellement "tenue" par les corps d'inspection. Comme nous l'avons déjà vu, leur priorité est la "mise à niveau" des P.E.G.C., dont la formation universitaire est incomplète, voire inexistante pour certains. La formation peut porter aussi sur les nouvelles technologies, ou encore sur l'action culturelle. Mais cela peut être aussi de l'information, sur les nouveaux programmes par exemple. Les Inspecteurs font souvent appel à des enseignants qu'ils jugent compétents, pour assurer cette formation continue. Souvent, ces enseignants ont participé à des recherches conduites par l'I.N.R.P., et ainsi ont pu expérimenter, dans leurs classes, un certain nombre d'outils. Ces enseignants deviennent parfois alors professeurs-animateurs, et proposent des formations d'enseignants, dans les C.R.D.P.

A côté de ces secteurs "disciplinaires", supervisés par les corps d'inspection, on trouve, dans la plupart des C.R.D.P., un secteur moins classique, celui de l'"animation Pédagogique". Pour l'académie de Lyon par exemple, la responsable de ce secteur, qui était auparavant professeur de psychopédagogie en Ecole normale, raconte : **"Mon rôle au CRDP était "nébuleux", je devais "inventer ma tâche". J'ai contacté les enseignants qui souhaitaient se regrouper pour participer à une sensibilisation à la vie de groupe. J'ai ainsi organisé des stages, qui avaient lieu en dehors des horaires des enseignants (primaires et secondaires). Il y a eu énormément de demandes. Ensuite le CRDP m'a demandé de contacter des équipes autour du "travail indépendant" ; il y a eu une recherche INRP lancée à ce moment-là sur ce thème. Mon rôle consistait donc à travailler avec les enseignants concernés, à les regrouper, à essayer de leur apporter des méthodes de recherche sur l'animation des groupes en particulier. (...) J'étais indépendante des IPR et des IDEN, mais certains me demandaient de travailler avec eux (journées de regroupement des**

profs d'anglais par exemple). Là bien sûr c'était sur le temps de travail des enseignants. Au bout de trois ou quatre ans, j'ai réussi à obtenir des stages de plusieurs jours sur le temps de travail ; ils portaient sur les problèmes de vie de groupe, sur la réflexion institutionnelle, etc... C'était en lien avec l'Ecole normale de St Etienne. C'était très enrichissant. Pour informer les enseignants, j'avais lancé des BAI (Bulletins Académiques d'Information), mais je ne pouvais pas mettre ce que je voulais dedans, parce que c'était très supervisé par le directeur du CRDP, qui n'approuvait pas toujours ce que je faisais. Il trouvait que c'était un peu trop original. Mais à la fois, il était content d'avoir ça. Mais il trouvait que ça remuait un peu trop, que c'était de l'"agitation pédagogique". Avec le travail indépendant, il y avait des gens qui avaient deux heures de décharge : les professeurs-animateurs. Ils aimaient les équipes de recherche sur le T.I. dans les établissements ¹⁷ ."

Au début donc, le statut de cette "animation pédagogique" n'était pas vraiment défini ; aucun texte ne régissant son fonctionnement précis, celui-ci était donc laissé à l'initiative personnelle de l'animateur. Il s'agit donc d'un secteur qu'on peut qualifier d'expérimental. Tout au long des années soixante-dix, ce secteur s'est structuré, dans la plupart des C.R.D.P., probablement en raison d'une demande accrue de la part des enseignants, qui venaient chercher ici un remède à leur malaise croissant. Les techniques d'animation de groupes commençaient à être connues en France, dans les milieux de l'entreprise et de la formation d'adultes ; mais pas encore dans l'éducation nationale, de manière officielle. Les C.R.D.P. ont fait partie de ceux qui ont tenté de les introduire auprès des enseignants, par l'intermédiaire de quelques collègues qui s'étaient formés eux-mêmes.

Puis peu à peu, des formations ont été mises en place, sur les thèmes qui faisaient à l'époque l'objet d'expérimentations, autour des thèmes de pédagogie générale, faisant l'objet de recherches à l'I.N.R.P., comme le travail autonome, la pédagogie par objectifs, la pédagogie différenciée, etc... Selon l'un des responsables ¹⁸ de ces formations pour l'académie de Lyon, elles concernaient, à la fin des années soixante-dix, un nombre assez important d'enseignants :

année	nombre d'établissements concernés	nombre de professeurs participants
1975	77	891
1976	112	1114
1977	120	1143

On voit donc que ces formations étaient jugées intéressantes par les enseignants, et qu'elles devaient répondre à leurs besoins, puisqu'ils les effectuaient sur leur temps libre.

Nous venons d'évoquer les lieux, internes à l'Education nationale, dans lesquels, bien avant 1980, une réflexion sur la formation continue des enseignants du secondaire s'est fait jour, notamment à travers les recherches pédagogiques qui s'y effectuaient et des

¹⁷ Entretien CB, du 15/6/94.

¹⁸ Entretien AM, du 23/06/94.

pratiques de formation continue qui s'étaient mises en place. Néanmoins, il ne s'agit pas d'actions de formation de grande envergure, susceptibles d'atteindre la grosse masse des enseignants, surtout ceux se trouvant à l'écart des grandes villes. En effet, ces formations se faisaient souvent sur le temps libre, auquel il fallait rajouter le temps et les frais du trajet, lorsqu'on n'est pas sur place. Mais ce n'est certainement pas la seule raison pour laquelle les enseignants éprouvaient le besoin d'aller chercher une formation complémentaire également en dehors de l'institution, comme nous allons le voir maintenant.

3.7. Le Secteur Associatif

Malgré la variété relative des formations qui étaient proposées à l'intérieur de l'institution, de nombreux enseignants allaient chercher à l'extérieur de celle-ci une réponse au malaise qu'ils ressentaient. Ils l'ont souvent trouvée en participant aux activités de certaines associations, en militant dans un syndicat, dans un parti politique, dans un mouvement pédagogique ou dans une association culturelle, etc... Il faut se souvenir que, dans les années soixante-dix, on avait l'impression d'entrer dans une nouvelle ère ; mai 68 avait sonné le glas de l'ancienne. On était avide de nouveautés, et l'institution Education nationale apparaissait comme poussiéreuse. Parmi ces lieux où les enseignants pouvaient rencontrer des idées différentes de celles qui étaient dominantes à l'intérieur de l'institution, nous nous intéresserons d'abord à ces associations nées dans les années cinquante, qui regroupaient des psychosociologues, et qui étaient très "dans l'air du temps" des années soixante-dix.

3.7.1. Les Associations De Psychosociologues

Lorsqu'on examine le parcours des personnes qui sont à l'origine des M.A.F.P.E.N., on s'aperçoit qu'un nombre non négligeable d'entre elles appartenait au courant de la psychosociologie. C'est pourquoi nous allons maintenant rappeler comment ce courant s'est constitué. Comme nous le rappelle Odile Sargentini, (1991, p.13), ***"les origines de l'intervention psychosociologique sont nord-américaines. Dans la logique du plan Marshall (1947), des universitaires européens partent en étude aux USA.. Ils accèdent aux travaux de chercheurs américains, comme Lewin, Moreno, Mayo, Rogers."*** André de Peretti, à qui le ministre Savary confiera en 81 la présidence de la commission sur la formation des personnels, était lui-même rogérien, il avait contribué à faire connaître les idées de Carl Rogers en France, sur lequel il publiera un ouvrage qui fait autorité (Peretti, 1974). Il a donc cherché à introduire sa conception de la formation dans l'éducation nationale. Il avait fait partie, avec Max Pagès, Guy Palmade, etc... du collectif qui, en 1959, avait fondé l'A.R.I.P. Celle-ci, comme l'A.N.D.S.H.A. ou l'I.F.E.P.P., faisait partie des associations, nées dans les années cinquante-soixante, de la découverte de la psychosociologie nord-américaine, par des responsables français de formation, des psychologues, etc... Ces derniers avaient introduit les apports de la psychosociologie dans leurs pratiques de formateurs, au sein d'entreprises publiques ou privées. Mais, assez vite, ils ont cherché à étendre leur expérience de la formation, au domaine de l'enseignement.

En 1962, l'A.R.I.P. réunit à Paris un colloque, qui a donné lieu l'année suivante à la publication d'un ouvrage précurseur, consacré pour un bon tiers, aux problèmes de la formation des enseignants. L'avant-propos de cet ouvrage précise que ce colloque **"réunissait une soixantaine de participants - enseignants, formateurs, cadres, parents d'élèves, psychosociologues - désireux d'explorer en commun les voies nouvelles ouvertes à la réflexion pédagogique par l'essor récent des sciences psycho-sociales."** (A.R.I.P., 1963, p.11). Partant de la constatation (p.194) que **"l'idéal de l'enseignant semble être encore la recherche d'un bon modèle à imiter, dans la mesure où la formation pédagogique telle qu'elle est envisagée ne permet pas aux enseignants d'élaborer leur propre attitude dans la situation pédagogique,"** l'ouvrage précise alors l'orientation générale que l'association propose, en matière de formation des maîtres : **"Il serait souhaitable d'envisager une "formation sociale", un apprentissage pour vivre avec autrui, parallèlement à "l'apprentissage professionnel" qui constitue, à l'heure actuelle, l'essentiel de la formation pédagogique."** (p.190).

Alors que les membres de l'A.R.I.P. avaient une certaine expérience dans le domaine de l'entreprise, d'autres associations de psychosociologues, nées vers la même époque, étaient plus spécifiques au domaine de l'éducation. Jacques Ardoino, l'un des fondateurs de l'A.N.D.S.H.A., publie en 1963, l'ouvrage bien connu intitulé Propos actuels sur l'éducation. Quant à l'I.F.E.P.P., écrit son directeur, Bernard Honoré, **"il avait été fondé pour donner une autonomie juridique au service des stages organisés depuis 1960, par l'Ecole des Parents et des Educateurs."** (Honoré et all., 1981, p.91).

Ensuite, comme nous le précise André De Peretti, **"ces associations de formateurs, partant des milieux d'entreprises ou d'administration, ont essaimé d'abord dans des associations d'enseignants et de formateurs, (F.O.E.V.E.N. et A.R.O.E.V.E.N. ; C.E.M.E.A., etc...), puis auprès d'universitaires : la plupart des animateurs de l'A.R.I.P., de l'A.N.D.S.H.A., etc... sont entrés en nombre à l'Université** ¹⁹.**"** Un certain nombre d'universitaires, marqués par l'esprit de mai 68, ont été imprégnés des idées de la psychosociologie, et ont cherché à les introduire dans les universités. Les I.R.E.M. en particulier, ont fait entrer des psychosociologues, dans leur équipe d'enseignants. C'est de cette manière que les idées de la psychosociologie ont pénétré non seulement dans les facultés de psychologie, mais également dans les autres disciplines, atteignant de cette façon, les milieux de la formation.

Un autre élément a favorisé la pénétration des idées de la psychosociologie, c'est le fait que, vers le milieu des années soixante, le ministère de l'Education nationale avait passé des conventions avec certaines associations de psychosociologues. Celles-ci vont ainsi être conduites à assurer la formation d'un certain nombre de personnels de l'Education nationale. Ainsi, entre 1962 et 1978, près de dix-mille enseignants ont pu suivre gratuitement la formation donnée par l'I.F.E.P.P. (Honoré, 1977, p.96). A partir de 1970, ils ont même pu la suivre sur leur temps de travail.

Pour tous ceux qui ont suivi ces formations de formateurs de type psychosociologique, il s'agit de la seule véritable formation "de base" d'un formateur

¹⁹ Courrier du 21/06/96.

d'adultes, et plus particulièrement d'un formateur d'enseignants. Dans l'un des rares ouvrages écrit avant 1982 et traitant de la formation continue des enseignants, l'une des contributions décrit la formation donnée aux enseignants par l'I.F.E.P.P., comme une des dimensions indispensables pour combler les lacunes de leur formation initiale : **"La formation initiale actuelle, centrée sur les connaissances afférentes à la matière enseignée, doit donc se compléter et se continuer dans trois domaines : celui de la formation personnelle (...); celui de la formation psychosociologique (...); enfin celui d'une analyse institutionnelle qui situe l'organisationnel et le politique."** (Honoré, 1981, p.29). Nous sommes bien là dans une conception de la formation continue, en opposition complète avec celle qui était alors dominante dans l'enseignement secondaire et que l'on pourrait qualifier d'académique. Alors que dans cette conception académique, l'essentiel est le savoir, les psychosociologues cherchent à prendre également en compte le fonctionnement des enseignants et des élèves en tant que personnes, mais aussi en tant que groupe, et ils cherchent également à situer ces personnes et ces groupes au sein de l'institution dans laquelle ils travaillent.

Outre les associations de psychosociologues dont nous venons de parler, existaient également, dans la période précédant la création des M.A.F.P.E.N., des associations bien connues des enseignants : les associations de spécialistes.

3.7.2. Les Associations De Spécialistes

Il s'agit d'associations qui regroupent les enseignants d'une même discipline. A la fin des années soixante-dix, il existe des associations dans chaque discipline. Leur action s'exerce essentiellement par la diffusion de revues professionnelles, destinées spécifiquement aux enseignants d'une discipline. Encore aujourd'hui, ces bulletins font partie des revues les plus lues par les enseignants. Par exemple, actuellement le bulletin de l'A.P.B.G. a un impact important, puisque **"il est tiré à dix-mille exemplaires, donc il touche dix-mille profs sur quatorze mille"**²⁰. Le contenu de ces bulletins est bien entendu différent selon les disciplines, et nous ne les examinerons donc pas en détail.

Outre les bulletins, les associations de spécialistes organisent des journées de regroupement de leurs membres, journées au cours desquelles le travail s'organise autour d'une notion figurant au programme. Le contenu de ces journées peut être constitué d'une information sur un sujet apporté par un spécialiste de la question, ou bien d'un travail de "didactisation" autour d'une notion. En effet, c'est à cette période qu'on commence à prendre conscience que les savoirs scolaires ne sont pas simplement obtenus par la simplification de savoirs savants, mais qu'ils sont entièrement recréés, pour pouvoir être enseignés. Dans les revues et les journées de regroupement des associations de spécialistes, est donc à l'oeuvre cette didactisation, **"processus qui permet la reconstruction programmatique d'un savoir universitaire ou de pratiques de références."** (Develay, 1991, p.11).

On peut donc dire que les associations de spécialistes ont joué un rôle important, dans la naissance des didactiques disciplinaires. Bien entendu, leur rôle n'était pas situé dans le domaine des recherches théoriques sur les didactiques disciplinaires, puisque

²⁰ Entretien du 25/05/98, avec son président.

celles-ci se sont effectuées dans les départements de didactique des universités, mais ce rôle a plutôt été de permettre à des propositions didactiques nouvelles d'être portées à la connaissance des enseignants.

Ces associations entretiennent donc des liens étroits avec les universitaires, et elles servent de relais, pour diffuser les résultats des recherches faites par les universitaires, aussi bien d'ailleurs de recherches portant sur les récentes découvertes, que de recherches en didactiques de la discipline. A travers leur rôle de diffusion des résultats des recherches, à travers les apports en didactique qu'elles effectuent, les associations jouent donc un rôle important dans la formation continue des enseignants du secondaire, bien avant la mise en place officielle de celle-ci.

3.7.3. Les Mouvements Pédagogiques

A la fin des années soixante-dix, la plupart de ces mouvements existent en France depuis bien longtemps. Bien qu'ils aient chacun une histoire singulière, ces mouvements ont une caractéristique commune ; ils remettent en cause l'enseignement traditionnel et recherchent des méthodes d'enseignement plus actives. De plus, ils situent, de manière plus ou moins explicite, leur réflexion sur l'école comme corollaire de leur projet de société. Certains existent depuis des dizaines d'années et la plupart ont joué un rôle indéniable dans la formation continue des enseignants, avant la mise en place des M.A.F.P.E.N., d'une part parce qu'ils ont été les premiers à organiser des stages, mais surtout parce qu'ils font partie des lieux où était menée une réflexion approfondie sur l'enseignement et la formation.

Les stages que ces mouvements proposent depuis longtemps déjà, ne se donnent donc pas pour objectif de compléter des connaissances disciplinaires, mais cela ne signifie pas forcément que les savoirs en aient été exclus. En effet, si, dans les descriptions qui ont pu en être faites, on retrouve l'idée que l'apport essentiel est "**la remise en cause du statut d'enseigné**", on peut lire aussi, dans le compte-rendu d'un participant : "**Bien sûr, nous avons reçu un certain nombre de connaissances et bénéficié aussi d'un important apport matériel. Tous ces apports n'engendraient pas la passivité, mais la réflexion, la critique et les questions. Apport de connaissances et passivité ne sont donc pas assimilables.**" (Cahiers pédagogiques²¹, n°189). Malgré la richesse des apports des mouvements, qui avaient déjà une longue expérience des stages, nous verrons que leur participation effective, lors de la mise en place des M.A.F.P.E.N., n'a peut-être pas eu l'importance qu'on aurait pu attendre et qui était d'ailleurs souhaitée par le ministre.

Cependant, même s'ils n'ont pas pris une part très importante, dans l'ensemble des formations mises en place après 82, ils ont néanmoins joué un rôle important, par leur existence même et l'ancienneté de leur réflexion dans le domaine pédagogique. En effet, comme le souligne Jean-Pierre Picard, "**le mouvement pédagogique a sa raison d'être essentielle comme ouverture, comme un lieu sans cesse en recherche, en questionnement, avec de nouvelles interrogations.**" (A.P.R.I.E.F., 1994, p.19). C'est cette spécificité des mouvements qui en a fait une source d'inspiration importante, pour

²¹ Dans ce numéro, on trouve plusieurs compte-rendus de stages, par des participants.

les réformes du début des années 80. Par exemple, dans l'introduction de son rapport sur les collègues, Louis Legrand, (1982, p.9), énumérant ses sources d'inspiration, écrit que, **"en premier lieu, ce sont les grandes orientations des mouvements d'éducation active, c'est-à-dire l'accent mis sur le développement harmonieux de l'individu, le respect de sa personne, la recherche de son équilibre physique, affectif et intellectuel, le développement de sa socialisation."** Et il précise : **"Ces tendances fondamentales expliquent le souci de faire prévaloir l'apprentissage sur l'enseignement, la promotion sur la sélection, l'autonomie sur le conditionnement, la coopération sur la compétition."** Si les mouvements pédagogiques ont joué un rôle dans la mise en place de la formation continue des enseignants du secondaire, c'est sans doute surtout par l'idéologie qu'ils cherchaient à promouvoir depuis de longues années, idéologie qui se trouvait en contradiction avec la conception dominante dont nous avons parlé.

Rappelons d'autre part que les réformes du début des années 80 ne se sont pas faites sous la pression sociale, mais sont le résultat d'une politique volontariste de la gauche nouvellement arrivée au pouvoir et désireuse de mettre rapidement ses idées en pratique. Parmi les hommes politiques qui ont mis ces réformes en chantier, beaucoup avaient été militants de mouvements d'éducation populaire, et l'étaient souvent encore. En ce sens, la politique de l'éducation de cette époque est bien l'héritière de la tradition de l'éducation populaire, dans laquelle, écrit Geneviève Poujol, **"il nous faut renoncer à voir la moindre trace d'un mouvement populaire qui aurait été porteur d'une quelconque revendication en matière d'éducation populaire, au sens où l'ont comprise les nouvelles couches de la bourgeoisie qui l'ont mise en oeuvre."** (Poujol, 1981, p.8). A ce propos, il faut préciser que, si l'expression "Education populaire" est aujourd'hui souvent confondue avec "secteur socio-éducatif extra-scolaire", nous l'employons plutôt dans son sens littéral de "Education du peuple", c'est-à-dire "éducation pour tous", ce qui y inclut le secteur scolaire.

C'est pour toutes ces raisons qu'il nous a paru légitime de nous arrêter, peut-être un peu trop longuement, sur l'origine et la spécificité de chacun de ces mouvements. Tous n'ont pas, à partir de 1982, organisé de stages dans le cadre de la M.A.F.P.E.N. mais, comme nous venons de le montrer, leur influence sur l'évolution des idées sur l'enseignement nous a paru suffisamment importante, pour que nous nous arrêtions un moment sur l'histoire de chacun d'eux, car elle nous permet de mieux comprendre leurs spécificités respectives. Commençons par le plus ancien de ces mouvements.

3.7.3.1. La Ligue Française De L'enseignement ²²

En effet, elle a été fondée en 1866, par l'instituteur et journaliste Jean Macé. Celui-ci, bien que fervent catholique, est adepte de Fourier et milite pour l'instruction des classes populaires. Dans la période "sociale" du second empire, Napoléon III cherche à se concilier la petite bourgeoisie. Deux ans auparavant, il a légalisé le "droit de coalition", et la Ligue représente la première tentative d'organisation en faveur de **"l'enseignement du peuple"**. Il faut préciser cependant que, comme l'écrit Geneviève Poujol, **"la Ligue n'est**

²² les Repères Historiques Sont Extraits De Grosso (1981).

pas née de l'école, et les instituteurs au moment de sa création en sont totalement absents. Elle est née de la réunion d'éléments de la petite bourgeoisie qui veulent s'imposer politiquement en promouvant l'instruction pour tous. Promouvoir l'instruction pour tous, c'est se rallier les suffrages de l'ensemble de la petite bourgeoisie et aussi, mais c'est moins certain, de la classe ouvrière." (Poujol, 1981; p.55).

L'école primaire est alors essentiellement régie par la loi Falloux, qui donne au clergé une part prédominante dans l'enseignement, et laisse même l'instruction publique aux mains des congrégations religieuses. La L.F.E. va prendre la tête du combat "laïque"²³, contre l'église catholique et pour l'instruction obligatoire et gratuite du peuple, en lançant d'imposantes campagnes de signatures ; la première, en 1871-72, recueillera plus de 900 000 signatures. Elle tiendra son premier congrès en 1881 ; son action pendant cette période préparera le vote des lois Jules Ferry, qui, comme on le sait, instaurent, en 1881-82, l'obligation scolaire, la gratuité et la laïcité de l'enseignement. Ces lois préconisent également la création d'associations laïques, à laquelle la Ligue va ensuite s'employer, cherchant ainsi à occuper le terrain de l'extra-scolaire, car, à mesure que le nombre d'instituteurs augmente dans la Ligue, ceux-ci entendent régner en maître sur le terrain de l'école afin de s'affranchir des notables locaux.

Il faut également comprendre ce qu'étaient, aux origines, les objectifs du combat de la Ligue : elle ne cache pas son patriotisme revanchard. Dans l'école publique du dix-neuvième siècle, la patrie occupe la place que tient Dieu dans l'école confessionnelle : on l'adore et on la sert. C'est pourquoi la formation assurée par les instituteurs de l'époque a une allure bien militaire. En 1866, Jean Macé écrivait : "***Pourquoi, puisque l'on parle de remanier notre système militaire, pourquoi, à côté de l'armée régulière, ne chercherions-nous pas à organiser la landwehr²⁴ de l'enseignement ?***" En 1882, il écrit encore : "***Notre propagande aujourd'hui consiste donc à organiser partout où nous le pourrons, l'instruction militaire de la jeunesse.***" La couverture des publications de la Ligue porte la devise : "Pour la Patrie, par le livre et par l'épée." Elle jouera un rôle primordial dans la création d'associations laïques para-militaires, comme les "bataillons scolaires", puis, plus tard, les "sociétés de tir et de gymnastique", dont elle favorisera l'éclosion pendant toute la fin du dix-neuvième siècle et le début du vingtième. Avec le concours des instituteurs, elle sera également la pionnière de l'éducation post-scolaire, de la promotion professionnelle et culturelle de l'ensemble des classes populaires, en cherchant à favoriser la création d'amicales d'anciens élèves, de sociétés de lecture, d'universités populaires, c'est-à-dire de structures destinées à gagner la "guerre scolaire" qui sévira durement jusqu'en 1914. Depuis sa création, la Ligue aura été à l'origine de vingt-mille sociétés sportives et de trente-trois-mille associations affiliées, regroupées dans plus de cent Fédérations des Oeuvres Laïques (Mourre, 1978, p.1590). On voit le rôle primordial que la Ligue a joué en matière d'éducation populaire, puisqu'elle a joué un rôle important dans l'émergence de l'idée de "formation permanente" des citoyens.

²³ Ce terme est introduit pour la première fois en 1872.

²⁴ *landwehr* : armée territoriale.

Bien que la guerre de 14 ait décimé les militants laïques, dans l'entre-deux-guerres, le combat de la Ligue va devenir uniquement anticonfessionnel, voire anticlérical. Elle centrera son activité sur le regroupement des forces laïques, au sein de multiples associations, qui vont constituer, avec la Franc-maçonnerie, la Ligue des droits de l'homme et la Libre Pensée, le vivier où la gauche puisera ses forces. La Ligue sera reconnue d'utilité publique en 1930. Elle va renforcer ses liens avec le S.N.I., le parti radical-socialiste, le parti socialiste, en les rassemblant au sein du Comité d'Entente et d'Action Laïque, créé en 1932. Avec lui, elle soutiendra la lutte du Front Populaire contre le fascisme ; puis, pendant la guerre, nombre de ses militants s'engageront dans la résistance. A la libération, la Ligue poursuit son combat laïque, avec d'autant plus de force que les gouvernements successifs apportent un certain soutien à l'école "privée". Plusieurs autres mouvements pédagogiques, comme l'O.C.C.E., les Francs et Franches Camarades, les C.E.M.E.A., la Fédération des Auberges de Jeunesse, etc... sont adhérents à la Ligue. Dans les années cinquante-soixante, ce sont les activités péri-scolaires qui représenteront l'essentiel des activités de la Ligue. Elle continuera à défendre la laïcité au sein du C.N.A.L. (Comité National d'Action Laïque), où elle se trouve aux côtés du S.N.I., de la F.E.N. et de la F.C.P.E., les partis politiques, syndicats ouvriers, etc..., ayant été invités à se retirer.

Si on tient compte de cette longue histoire, on ne sera pas surpris de voir la Ligue, en 1955, élaborer un projet de réforme de l'enseignement, dans lequel apparaît, pour la première fois, l'expression "Education permanente", terme qui sera repris dans un texte officiel l'année suivante. Depuis 1967, la L.F.E. est devenue la L.F.E.E.P. (Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente). On pensera peut-être que ses activités n'ont qu'un rapport assez lointain avec le sujet qui nous occupe ; néanmoins, elle occupe, directement et indirectement, une place importante dans l'histoire de la formation continue, en raison de l'influence profonde, dans le corps enseignant, de ses idées sur la laïcité, de son combat plus que séculaire pour l'éducation populaire, des multiples associations qu'elle a contribué à créer, mais surtout de son passé en matière d'éducation permanente. Nous étudierons maintenant les autres mouvements, ceux qui s'inscrivent dans la mouvance de ce qu'on appelle "l'Ecole nouvelle" ou "l'Education active".

3.7.3.2. Le G.F.E.N.

Parmi ces mouvements, c'est au sein du G.F.E.N., que la réflexion sur la pédagogie est certainement la plus ancienne. En effet, il a été fondé en 1922, comme Section Française de la L.I.E.N. (Ligue Internationale de l'Education Nouvelle), par un groupe auquel appartient entre autres le genevois Adolphe Ferrière. Passionné par l'expérience des premières Ecoles Nouvelles qui s'ouvrent un peu partout en Europe, au début du siècle, mais ne pouvant enseigner à cause de sa surdité, Ferrière sera le théoricien de l'Education Nouvelle ; il publiera entre autre L'école active, en 1922, et sera rédacteur de la revue Pour l'ère nouvelle. Le représentant français le plus connu de ce mouvement est certainement Roger Cousinet, dont on connaît l'important apport dans le domaine du travail par groupes.

La philosophie des pionniers de l'Education Nouvelle, en particulier de Ferrière, prend

sa source dans les résultats des recherches de la psychologie : il s'agit de concevoir une école plus respectueuse de la personne de l'enfant. **"La force de l'Education Nouvelle est dans sa pédagogie, il n'y aurait sans doute pas de pédagogie sans elle !"** remarque Olivier Reboul, mais il ajoute : **"Pourtant, en prônant "l'école dans la vie", elle oublie que la vie n'est pas une école, mais un dur combat, auquel celle-ci doit préparer."** (Reboul, 1992, p.10). Peut-être est-ce à cause de l'origine sociale, plutôt bourgeoise, de ses premiers défenseurs, dont l'idéologie s'appuie plutôt sur les apports de la psychologie ou sur des options philosophiques, que sur des données sociales ou des opinions politiques, comme ce sera le cas, nous le verrons, pour le mouvement Freinet.

Pendant, à partir de 1932, le mouvement va prendre des options plus politiques, orientées à gauche, sous l'influence de Paul Langevin, puis de Henri Wallon. Ferrière, quant à lui, restant très centré sur l'enfant et sa psychologie, n'approuvera pas cette orientation centrée sur le système scolaire, et il se séparera progressivement du G.F.E.N. C'est dans la mouvance des pratiques et des recherches du G.F.E.N., et à la suite de ce changement d'orientation, que sera élaboré en 1947, le plan Langevin-Wallon. Celui-ci, nous l'avons déjà vu, était manifestement très en avance sur son temps, et portait en germe l'idée même de formation continue pour les enseignants.

Les pratiques de formation du G.F.E.N. s'appuient sur les nombreuses expériences de terrain. Les plus connues faites, dans les années soixante, par le Groupe Expérimental du vingtième arrondissement de Paris, (l'école de la rue de Vitruve, etc...), vont battre en brèche l'acceptation fataliste de l'échec scolaire et remettre en cause les notions de "dons" et de "handicaps socioculturels". Mais c'est l'expérience de Henri et Odette Bassis, en Ecoles Normales au Tchad, qui va véritablement permettre l'élaboration de stratégies et pratiques de formation d'adultes, basées sur la démarche "d'auto-socio-construction du savoir". Dans l'ouvrage qui relate cette expérience, Henri Bassis réclame pour les enseignants, une formation universitaire de haut niveau, mais il pense que ce haut niveau doit être lié avec le vécu dans les classes. **"Le vrai problème ", écrit-il, "est de transformer qualitativement la pratique universitaire elle-même, de telle sorte que l'articulation dialectique théorie-pratique et pratique-théorie ne soit pas qu'un discours"**. (Bassis, 1978, p.161). La position du G.F.E.N. dans le débat, qui reste très actuel, sur l'équilibre entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants, est déjà clairement définie. On voit donc que les problématiques qui agitent aujourd'hui les débats sur la formation des enseignants étaient déjà au centre de la réflexion de ce mouvement, bien avant la mise en place des M.A.F.P.E.N.

3.7.3.3. L'o.C.C.E. ²⁵

Outre le courant de l'Education Nouvelle représenté par le G.F.E.N., un autre courant a marqué, de longue date, la pensée pédagogique : celui de la coopération à l'école. Depuis plus de deux siècles, les projets coopératifs de société comportent tous un corollaire éducatif. Il s'agit de porter à l'intérieur du système scolaire public et laïc, les "utopies" communautaires qui s'attachent à sortir les milieux populaires de leurs conditions de vie désastreuses. Le courant coopératif forme, avec le courant mutualiste et le courant

²⁵ les Repères Historiques Sont Extraits De : (mazurier, 1989, P.9 À 13).

associatif, ce que l'on appelle aujourd'hui "l'économie sociale". D'abord organisation économique, la coopération scolaire évolue ensuite vers une pratique pédagogique. A l'origine de l'O.C.C.E., créé en 1928, deux courants s'opposent. Pour le premier, représenté par Emile Bugnon, la coopérative est une façon de pallier les insuffisances économiques, en achetant par exemple du matériel scolaire que les communes ne peuvent pas fournir. L'autre courant est illustré par Barthélémy Profit. Celui-ci ne rejette pas les coopératives comme remèdes à la pauvreté des équipements, mais de plus il souhaite leur donner une certaine autonomie et, surtout, une structure démocratique. Les militants du mouvement coopératif ont su allier ces deux tendances, mais, nous le verrons, c'est Freinet qui ajoutera une troisième dimension, celle de la transformation de l'école traditionnelle en une école moderne où les choix pédagogiques prennent toute leur importance, pour l'avènement d'une nouvelle société. Même si, au cours des années, l'un ou l'autre courant a dominé, la pédagogie coopérative a toujours voulu prendre en charge un projet coopératif pour l'éducation des enfants, projet défini ainsi par le congrès de Tours de 1948 : **"Les coopératives scolaires sont des sociétés d'élèves gérées par eux, avec le concours des maîtres, en vue d'activités communes. Inspirées par un idéal de progrès humain, elles ont pour but l'éducation morale, civique et intellectuelle des coopérateurs, par la gestion de la société et le travail de ses membres."** Puis, en 1968, à cette orientation pédagogique, s'ajoute la nécessité de faire évoluer l'institution scolaire vers la responsabilité, la confiance et la promotion humaine. Enfin, la déclaration de 1978 affirme la nécessité d'élargir la méthode pédagogique jusqu'à une véritable pensée éducative. **"La coopération ," disait G. Prévot, "c'est un sentiment profond. C'est une manière de se comporter dans la vie. C'est la compréhension d'autrui, l'estime de l'autre, le désir et la volonté de s'entendre."** C'est cette dimension que les militants des mouvements coopératifs, comme l'O.C.C.E., tenteront d'apporter lors de la création des M.A.F.P.E.N., en proposant des formations d'enseignants, capables de leur permettre de promouvoir une autre conception des droits et des pouvoirs des jeunes.

3.7.3.4. L'i.C.E.M.-Freinet

L'histoire du mouvement Freinet est bien connue, nous ne la rappellerons²⁶ que très brièvement. Au retour de la guerre de 14-18, où il avait été gravement blessé, Freinet recherche comment promouvoir cette éducation "populaire" qui était déjà, nous l'avons vu, au centre des préoccupations de la Ligue de l'Enseignement. Mais Freinet récuse l'héritage du "patriotisme revanchard", qui marque encore fortement le corps des instituteurs. Il fait partie de ces instituteurs d'avant-garde, dont beaucoup sont communistes, qui conçoivent l'éducation populaire non plus comme une préparation à la guerre, mais comme une éducation à la paix. Ils considèrent l'éducation comme l'agent essentiel de l'avènement de la société plus juste et plus égalitaire qu'ils appellent de leurs vœux. Freinet écrit dans la revue L'Ecole Emancipée, organe de liaison des instituteurs sympathisants de la C.G.T., à une époque où les fonctionnaires, nous l'avons vu, n'ont pas encore le droit d'être syndiqués. Après la scission d'avec la C.G.T., il militera à la Fédération Unitaire de l'Enseignement (C.G.T.U.), qui regroupe des socialistes, des

²⁶ Les repères historiques sont extraits de la revue Amis de Freinet et de son mouvement, 1987 à 1993.

communistes et des anarchistes. Au lendemain de la guerre, les échanges entre pédagogues européens sont nombreux autour de la revue *Ecole Emancipée*. Ainsi, outre l'héritage laïque revu et corrigé, plusieurs autres sources ont alimenté la pédagogie de Freinet :

la pédagogie libertaire d'avant la guerre de 14, (Paul Robin, Francisco Ferrer, Sébastien Faure, ...), dont les réalisations ont été souvent pourchassées et réprimées un peu partout en Europe, mais aussi les écoles expérimentales de Hambourg, qu'il considère d'un oeil relativement critique.

l'Education Nouvelle, bien sûr, qui, comme nous venons de le voir, s'appuyait à l'époque sur les données de la psychologie. Freinet appréciait beaucoup les expériences menées par les militants de ce courant, mais il s'en est assez vite séparé, car les écoles nouvelles existantes étaient des établissements privés, bénéficiant de conditions de fonctionnement exceptionnelles, extrêmement éloignées de la situation misérable de l'école publique française des années 20.

la pédagogie socialiste des bolcheviks (Blonskij, Chatsy, Pistrak,...), pratiquée à l'Ecole du Travail, jusqu'à son écrasement par le stalinisme, dans les années 30. C'est à eux qu'il empruntera un bon nombre des idées qui constituent les bases de sa pédagogie : le journal mural, le journal scolaire, le plan de travail, les échanges interscolaires, l'exploitation des centres d'intérêt issus de la vie quotidienne, etc...

le mouvement coopératif, auquel, comme nous venons de le voir, Freinet adhérait. Il situera toujours son enseignement dans un projet politique de type coopératif, qui est la base même sur laquelle repose toute sa pédagogie.

Cependant, il cherche à adapter ces idées à la réalité de l'école publique française. Toute sa pédagogie est basée sur l'organisation de la classe en coopérative. Il y pratique les promenades scolaires et les textes libres, ce qui l'incite rapidement, on le sait, à introduire l'imprimerie et à organiser la correspondance scolaire. Peu à peu, les idées de Freinet gagnent du terrain parmi les enseignants, par l'intermédiaire de la C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïque), créée en 1927, et de sa revue, L'Imprimerie à l'école, devenue en 1932 L'Educateur Prolétarien. Dès 1927, se crée la Cinémathèque Coopérative, et, en 1932, commence la publication des B.T. Par ailleurs, on connaît les démêlés de Freinet, non seulement avec l'administration, bien sûr, mais aussi avec le P.C.F. dont il a été membre jusqu'en 1947, et même avec certains sympathisants, qui lui reprochent l'aspect commercial de la C.E.L. C'est pourquoi, en 1947, se crée, à côté de la C.E.L., un mouvement d'études et de recherches, l'I.C.E.M.

Or, malgré l'impact qu'avaient alors les idées de Freinet parmi les enseignants, elles ne pénètrent pas vraiment dans les projets de réforme de l'époque, comme le plan Langevin-Wallon. Le mouvement, probablement parce que ses idées sont trop dérangeantes, n'a jamais été reconnu par l'institution, qui ne lui a accordé que très

tardivement des postes d'enseignants "mis à disposition".

Pendant les années qui ont précédé la mise en place des M.A.F.P.E.N., les militants ont continué à mettre en pratique les idées de Freinet, qui écrivait : "**Le but essentiel de l'éducateur n'est point de remplir des têtes, mais de former des caractères. (...) Le mieux est donc de tendre à créer un type d'école où les élèves se forment organiquement par l'activité, de l'intérieur vers l'extérieur et non passivement par couches successives de culture livresque ; une école qui serait comme une famille, une communauté de travail où chaque membre trouverait l'occasion de s'épanouir en participant à une tâche commune et où l'individu rencontrerait aussi des limitations naturelles à l'expansion exagérée de sa personnalité, expansion qui ferait de lui un être inutilisable pour la société.**" (Freinet, 1933). Même si le mouvement n'a pas joué un rôle effectif, au moment de la mise en place des M.A.F.P.E.N., les idées qu'il représente étaient fortement présentes et ont, comme nous le verrons, influencé les innovations qui ont alors été lancées.

3.7.3.5. Le C.E.P.I. ²⁷

La Pédagogie Institutionnelle est née, dans les années 1940-50, de la rencontre du mouvement Freinet avec un groupe de psychiatres. La filiation avec l'Education Nouvelle est donc évidente, même si le mouvement s'en démarquera sur certains points. "**En 1940, François Tosquelles, élabore avec d'autres psychiatres, Georges Daumezon, Lucien Bonnafé, Jean Oury, une nouvelle pratique de soins, traitant d'abord analytiquement le milieu hospitalier, pratique qu'ils appellent la psychothérapie institutionnelle. En 1950, Fernand Oury, instituteur acquis aux idées de Freinet, se heurte aux classes surchargées, au gigantisme des écoles, aux règlements absurdes de l'école-caserne. Avec d'autres, il utilise et retravaille les techniques Freinet dans les classes urbaines. En 1958, c'est de la rencontre de ces deux courants que naît la Pédagogie Institutionnelle. Jean Oury propose ce terme, au congrès de l'I.C.E.M.-Freinet.**" (C.E.P.I., 1993, p.3). Mais assez vite, on assistera à la rupture entre la Pédagogie Institutionnelle et le mouvement Freinet. "**Vers 1966, autour de Fernand Oury (instituteur) et Aïda Vasquez (psychanalyste), s'élaborent les outils pratiques et théoriques sur lesquels se fondent la P.I. La monographie devient le mode privilégié de cette élaboration. Des ouvrages sont publiés²⁸. Des stages de formation sont organisés. En 1978, les Equipes de P.I. institutionnalisent leur fonctionnement dans un Collectif, où les techniques et les concepts de la P.I. sont mis en pratique.**"

Dans la Pédagogie Institutionnelle, s'articulent trois pôles indissociables : l'organisation matérielle, la dynamique de l'imaginaire individuel et du groupe, et enfin la

²⁷ informations Extraites De : Collectif Des Equipes De Pédagogie Institutionnelle. Document D'information Sur Le Cepi-Mpi. quelques Repères..., P.3.

²⁸ Citons par exemple : OURY, Fernand ; VASQUEZ, Aïda. Vers une pédagogie institutionnelle. 1967 ; et De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, 1971 ; ou encore : OURY, Fernand ; PAIN, Jacques. Chronique de l'école-caserne, 1972.

prise en compte de l'inconscient. Mais, l'objectif fondamental de la Pédagogie Institutionnelle en milieu scolaire, reste celui des apprentissages. Elle utilise les techniques inspirées de la pédagogie Freinet, dans un souci de différenciation de la pédagogie. Par exemple, elle s'appuie sur le "conseil dans la classe", où s'élaborent les règles de vie du groupe. Ou encore, elle organise la classe en un réseau coopératif, tentant ainsi de redonner sens aux obligations d'apprentissage. Lors de la création des M.A.F.P.E.N., le C.E.P.I. a organisé des stages comme les autres mouvements pédagogiques, mais, comme nous le verrons, il s'est heurté lui aussi à de fortes résistances de l'institution.

3.7.3.6. Les C.E.M.E.A.

"L'histoire de la naissance des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active", raconte Gisèle de Failly (Bordat, 1976, p.19), l'une des fondatrices du mouvement, **"est aussi l'histoire d'une époque, celle de 1936, époque de création et de renouvellement."** C'est l'instauration des congés payés par le Front Populaire qui fait éclore de nombreux groupes culturels et sportifs, dans le cadre desquels la jeunesse prend conscience de sa force, de son dynamisme, mais aussi des obstacles qui s'opposent à son besoin de liberté et de culture. Mais, dans les fédérations de scoutisme, comme dans les associations touristiques et culturelles, les auberges de jeunesse, les associations de camping, les mouvements de jeunesse, les cadres manquent. Ce sont essentiellement des enseignants, pour la plupart acquis aux idées de l'Education Nouvelle. Mais, à travers les difficultés rencontrées avec l'administration par ceux qui, comme Freinet par exemple, cherchent à la mettre en oeuvre, ils se rendent compte de la difficulté de se lancer dans des voies nouvelles à l'intérieur même du cadre institutionnel. C'est pourquoi ils font plutôt le choix de tenter de mettre en pratique leurs convictions pédagogiques, par le biais des Centres de Vacances, qui leur apparaissent comme un terrain plus susceptible de permettre cette éducation populaire qu'ils appellent de leurs vœux.

Gisèle de Failly, ancienne élève de Wallon, alors collaboratrice de l'association "L'hygiène par l'exemple", se rend rapidement compte du manque de formation des cadres des Centres de Vacances de son association. C'est de sa rencontre avec André Lefèvre, commissaire national des Eclaireurs de France, branche laïque du scoutisme, que naît, avec la caution des ministres du Front Populaire Jean Zay, Léo Lagrange ou Henri Sellier, le projet de stages de formation des personnels d'encadrement des centres de vacances, dans ce qui s'appelle depuis les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active. Il faut se souvenir qu'à cette époque, la notion même de "stage", empruntée à l'industrie, est encore complètement inconnue dans le milieu éducatif, et est donc à mettre à l'actif des C.E.M.E.A. Cette innovation va provoquer un renversement complet du rapport au savoir des enseignants, car, comme l'écrit Bernard Veck, **"pour un enseignant, ce qui tombe, entre sa profession et son activité en colonie de vacances ou en stage, c'est la mauvaise conscience d'apparaître, lui réputé sachant sinon savant, dans la position de celui qui ne sait pas."** (Bordat, 1976, p.122).

Très rapidement, l'activité des C.E.M.E.A., toujours *"situés pédagogiquement à gauche"*, dépassera largement l'encadrement des centres de vacances. *"Nous avons*

essentiellement choisi la voie indirecte pour peser sur l'école," écrit Denis Bordat, "celle des activités post- et péri-scolaires, mais, qu'on ne s'y trompe pas, l'école est en cause dans nos préoccupations..." (Bordat, 1976, p.108). En 1943, s'ouvre la première formation d'éducateurs spécialisés. En 1944, les C.E.M.E.A. font partie des organismes qui créeront les Francs et Franches Camarades, appelés ensuite les Francas, mouvement dont le but est de donner aux enfants des loisirs attrayants et éducatifs. Après la guerre, le mouvement prend de l'extension, grâce à sa reconnaissance par l'Education Nationale, qui lui fournit des maîtres "mis à disposition", c'est-à-dire détachés de leur poste. Il participe alors au projet des classes nouvelles de Gustave Monod, en créant l'école de Boulogne. La formation des instructeurs C.E.M.E.A. prend une nouvelle dimension, lorsqu'ils sont amenés, à partir de 1955, à encadrer les "Rencontres Internationales de Jeunes", créées autour du festival d'Avignon, par Jean Vilar et Henri Laborde, délégué général du mouvement depuis 1944.

Parmi les instructeurs du mouvement, on compte environ 80 % d'enseignants ; il n'est donc pas surprenant qu'en 1970, se crée le secteur "enseignement" des C.E.M.E.A. Celui-ci va pouvoir se développer rapidement, puisque vont peu après être votées les lois sur la formation continue de 1971. Le mouvement organise donc dès le début des années 70, des stages de formation continue destinés aux enseignants, et intitulés "Stages d'Entraînement aux Méthodes d'Education Nouvelle". Puisque la nécessité de la formation des enseignants est maintenant reconnue, on travaillera directement sur la pratique de la classe, avec des instructeurs toujours animés des mêmes convictions, et qui vont ainsi contribuer à la pénétration, de manière indirecte, des idées de l'Education Nouvelle dans l'institution. A cause de leur expérience ancienne, les C.E.M.E.A. ont un rôle à jouer en matière de formation des enseignants. Francine Best, militante de ce mouvement, a tenté d'insuffler l'esprit C.E.M.E.A. dans la formation des professeurs d'Ecole Normale. Elle écrit : **"Il faudrait que l'influence pédagogique des Centres d'Entraînement puisse s'étendre, pour bénéficier au plus grand nombre d'enseignants, d'éducateurs, donc au plus grand nombre d'enfants."** (Bordat, 1976, p.145). C'est ce qu'elle tentera de faire au moment de la mise en place des M.A.F.P.E.N.

3.7.3.7. Les Cahiers Pédagogiques Et Le C.R.A.P. ²⁹

C'est en 1945 que paraît le premier numéro des Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, qui deviendront, en 1948, les Cahiers Pédagogiques. *"Au Ministère de l'Education Nationale, quelques grands dirigeants, et en particulier le philosophe Gustave Monod, cherchent à mettre en oeuvre des idées de transformation de l'enseignement mûries pendant la résistance, mais déjà esquissées par Jean Zay sous le Front Populaire et remontant même à l'après-guerre 14-18. La commission Langevin-Wallon mettra en musique ces idées de démocratisation de l'enseignement. (...) Monod crée, à la rentrée de 1945, des "classes nouvelles" en sixième, puis progressivement dans tout le premier cycle." C'est pour accompagner cette expérience des "classes nouvelles" que paraissent les premiers Dossiers, à l'initiative de François Goblot, professeur de philosophie à Lyon, qui précise : "Les bulletins de divers*

²⁹ source : George, 1992, P.50 À 57.

mouvements d'éducation nouvelle produisaient sur moi un sentiment d'agacement, et il y avait parfois, dans leurs propos, une pointe aiguë d'autoritarisme. (...) J'ai voulu faire une revue qui ne soit pas l'organe d'une chapelle, une revue à laquelle pouvaient collaborer des adversaires des méthodes dites nouvelles, pour lesquelles nous essayons de faire pour le mieux." Dans le premier numéro, il expose ses idées : *"Il convient de changer l'esprit et les méthodes de l'enseignement et, comme il y faudra des années, il est nécessaire de s'y prendre tout de suite."* L'article traite des méthodes nouvelles dans l'enseignement du second degré : la connaissance des élèves, le travail en équipe des professeurs, les centres d'intérêt, l'individualisation de l'enseignement, la nécessité d'un renouvellement perpétuel, l'imagination comme qualité maîtresse d'un éducateur.

Les Dossiers paraissent avec l'aide de l'Etat et sont publiés en même temps que le Bulletin de l'Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement Secondaire. Après la disparition des Classes Nouvelles, les Cahiers sont édités par le S.E.V.P.E.N., organisme d'édition de l'Education Nationale, puis, à partir de 1964, par l'I.P.N., devenu plus tard l'I.N.R.D.P. et ensuite I.N.R.P. *"Cet appui officiel n'empêchera pas les rédacteurs des Cahiers d'analyser sans concession les réformes ou pseudo-réformes"*, précise Jacques Georges. C'est à la suite du "Manifeste pour l'éducation nationale", publié par les Cahiers, en 1963, qu'est fondé le C.R.A.P. (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique), dont les Cahiers deviennent l'organe, et qui organise chaque été des Rencontres. *"Pour autant,"* précise Jacques Georges, *"s'il devient un nouveau mouvement, le C.R.A.P. ne se présente pas en rival des autres mouvements ; au contraire, les Cahiers publient, à partir de 1965, une série de fiches sur ces mouvements et sur quelques associations."* Il est vrai que ce sont souvent les mêmes personnes qui, à la fois, militent dans les mouvements pédagogiques et participent aux travaux du C.R.A.P. Par exemple, à partir de 1968, l'I.C.E.M. et le C.R.A.P. co-éditent les B.T.2 et, lorsque, en 1972, lors de "l'affaire des Cahiers", le ministre Guichard fait dénoncer la convention aux termes de laquelle l'I.N.R.D.P. publiait les Cahiers, c'est l'I.C.E.M. qui se chargera de la publication : les Cahiers survivront difficilement à ce coup. Ils deviendront leur propre éditeur en 1979, et recevront de nouveau l'aide du ministère à partir de 1981. Depuis 1976, la couverture de la revue porte en exergue : *"Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société,"* affichant ainsi clairement les objectifs de l'association.

Les sujets des articles, alliant réflexion de fond et propositions pédagogiques concrètes, situent explicitement les Cahiers comme un outil de formation privilégié pour les enseignants, mettant ainsi en évidence le rôle qu'ils ont joué dans la formation des enseignants depuis plusieurs dizaines d'années. Les Rencontres annuelles ont constitué, et constituent d'ailleurs encore un lieu de formation pour de nombreux enseignants. Bien entendu, lorsque les M.A.F.P.E.N. se mettront en place, un certain nombre de leurs formateurs seront des lecteurs des Cahiers et utiliseront dans leurs formations, des articles extraits de cette revue. Dans ce sens, et même si le mouvement a été, comme les autres mouvements pédagogiques, peu représenté en tant que tel, ses idées ont néanmoins pénétré dans les dispositifs M.A.F.P.E.N.

3.7.3.8. La F.O.E.V.E.N.

Celle-ci est une fédération d'Associations Régionales, les A.R.O.E.V.E.N., qui sont surtout connues du public pour leur intervention dans le secteur des centres de vacances, mais qui opèrent également dans le secteur spécifiquement scolaire. Un des rares ouvrages écrit dans les années soixante-dix sur la formation continue des enseignants, relate et analyse trois expériences de formation continue d'enseignants conduites en France avant 1980, dont l'une dans le cadre de la F.O.E.V.E.N. Dans cet ouvrage, on trouve précisés les objectifs de l'association : *"L'association poursuit des objectifs de changement de la collectivité scolaire : elle souhaite que se créent de véritables communautés éducatives, maîtresses de leur organisation pédagogique et matérielle, ouvertes sur la vie économique, sociale et politique, dans laquelle chacun, jeune ou adulte, joue un rôle actif au niveau de la décision comme à celui de l'exécution, où le travail d'équipe, l'apprentissage de la vie collective s'harmonisent avec l'autonomie et l'épanouissement individuels."* (Honoré, 1981, p.60)

Nous sommes ici aussi aux antipodes de ce qui se pratiquait, dans les années soixante-dix, lors des "recyclages". L'objectif des formateurs F.O.E.V.E.N. n'est pas d'apporter un complément de savoirs à des enseignants qui ne les auraient pas reçus lors de leur formation initiale. C'est bien d'une autre conception de la formation des enseignants qu'il s'agit, conception qui inscrit clairement la formation comme vecteur du changement : *"L'association estime possible de mener une politique de changement de l'Education de l'intérieur du "système" officiel, et elle adopte le principe de la formation par les "pairs", facilité par sa structure "para-administrative"*. (p.61). Nous retrouverons cette idée de "formation par les pairs", parmi les propositions qui seront faites lors de la création des M.A.F.P.E.N., montrant l'impact de cette conception sur les choix faits en 1982.

Le même ouvrage précise que la F.O.E.V.E.N. a, dans les années soixante-dix, formé un nombre important d'enseignants. En effet, ***"des conventions, signées avec le ministère, ont conduit la F.O.E.V.E.N. à participer au plan de "recyclage" des professeurs de C.E.T. et au perfectionnement des équipes éducatives de C.E.T. expérimentaux (...). Enfin, des opérations ponctuelles sont menées auprès des E.N., C.P.R., C.A.F.O.C., I.R.E.M., etc..."*** (p.59). La F.O.E.V.E.N. fait donc partie des organismes qui ont proposé des formations "complémentaires" aux enseignants, bien avant la création des M.A.F.P.E.N. Comme pour les autres mouvements d'éducation populaire, ***"le fonctionnement est assuré par un petit nombre de permanents, détachés de l'Enseignement Public."*** Voyons comment eux-mêmes se sont formés.

C'est ***"l'association [qui] prend en charge, au niveau national, la formation psychosociologique de ses militants, presque tous des enseignants en exercice, appelés à, ou désireux d'encadrer des stages. Elle collabore, pour ce faire, avec diverses associations de psychosociologues (A.R.I.P., A.N.D.S.H.A., I.F.E.P.P.)"*** (p.60). Il s'agit donc - années soixante-dix obligent ! - d'une formation à orientation psychosociologique affichée, type de formation alors pratiquement inconnu dans l'Education Nationale. Cette formation est décrite de manière détaillée, dans l'ouvrage cité plus haut. Elle s'adresse à tous les personnels, qui se trouvent ainsi appelés à travailler ensemble dans les stages. Il s'agit donc d'un lieu où un nombre important d'enseignants se sont formés, avant 1982, et parmi ceux-ci beaucoup deviendront ensuite formateurs M.A.F.P.E.N.

Si nous nous sommes arrêtée longuement sur l'étude des principaux mouvements pédagogiques et autres associations, c'est parce qu'elle montre que s'est développée en dehors de l'institution, au fil des années, une réflexion sur la pédagogie et sur la formation des enseignants. Beaucoup pensent que leur réflexion a fortement contribué à faire évoluer la pensée pédagogique d'une centration presque exclusive sur l'acte d'enseigner vers une prise en compte de l'acte d'apprendre. **"Aux marges de l'école, le courant pédagogique de l'Education nouvelle est une des sources vives de réflexion. Il fait voir dans la situation scolaire un enfant curieux, actif, entreprenant, capable d'autonomie et de coopération avec ses pairs,"** disent par exemple B. Aumont et P.M.Mesnier (1992, p.31). On leur attribue donc également un rôle important dans les progrès de la démocratisation, à travers le développement de l'idée de coopération dans les établissements. **"Les relations communautaires à l'intérieur de l'établissement scolaire apparaissent comme le moyen d'intégrer à l'univers culturel de l'école les couches nouvelles qu'y amènent la démocratisation,"** écrit Jean-Louis Derouet (1987, p.99) qui rappelle également que **"les mouvements pédagogiques développaient dans la période [des années soixante-dix] un remarquable effort sur la question des équipes pédagogiques."**

Mais cette réflexion a eu bien du mal à pénétrer à l'intérieur même de l'Education nationale. Comme le souligne Philippe Perrenoud (1995 a), **"pendant des lustres, on a tenté d'expliquer l'échec scolaire en faisant abstraction des contenus de l'enseignement et de la nature des normes d'excellence et des procédures d'évaluation. Mais surtout c'est la pédagogie même qu'on a mise entre parenthèses."** Au cours de toutes ces années, la plupart de ces mouvements non seulement n'ont pas été reconnus, mais ont même souvent été maintenus à l'écart, voire pourchassés, l'institution redoutant leur potentiel de remise en cause de l'existant, et donc les risques de déstabilisation qui en auraient résulté.

Or, au moment de la mise en place des M.A.F.P.E.N., existera une volonté du ministre de faire participer ces mouvements pédagogiques, afin que leurs idées puissent pénétrer dans l'institution, mais également que les M.A.F.P.E.N. profitent de l'expérience pratique qu'ils avaient acquise pendant toutes ces années, dans le domaine de la formation des enseignants. Cependant, nous verrons également que, même si le souci d'utiliser leurs ressources existait sur le papier, l'institution a résisté, et ils n'ont pas eu, dans les faits, la place qui avait été souhaitée par les décideurs.

3.8. Un Paysage Formatif Cloisonné

L'étude que nous venons d'effectuer montre que les lieux situés à l'intérieur ou l'extérieur de l'Education Nationale, dans lesquels on se préoccupait peu ou prou de la formation continue des enseignants du secondaire, étaient nombreux et variés, même si une minorité d'enseignants a pu bénéficier d'une formation continue, entre le vote de la loi en 1971 et la mise en place des M.A.F.P.E.N. en 1982. Bien entendu, certains enseignants fréquentaient plusieurs de ces lieux, simultanément ou successivement. Néanmoins, il n'existait aucune coordination instituée, ni au niveau national, ni localement. A la fin des années 80, une opération, dont nous reparlerons, a été menée dans trois académies,

dont celle de Lyon. Il s'agissait justement de regrouper les différentes formations proposées aux enseignants du secondaire. Pour le responsable de cette opération, **"il fallait mettre autour de la même table des gens qui ne se connaissent pas, qui font des choses chacune en ce qui les concernait, mais des choses complètement indépendantes les unes des autres, et ça a été je crois la chose la plus difficile à faire"**³⁰. Cette absence de coordination, ce cloisonnement, nous semble tout à fait révélateur du fonctionnement hiérarchique et centralisé qui était caractéristique de l'Education nationale, et contre lequel la création des M.A.F.P.E.N., nous le verrons, a voulu lutter. De plus, les corps d'inspection considéraient la formation des enseignants comme leur "chasse gardée". Il n'est pas certain qu'ils aient eu le loisir de s'intéresser à ce qui se faisait dans les autres lieux, surtout ceux qui étaient à l'extérieur de l'institution. Cependant, les évolutions de la société vont venir bousculer quelque peu ce fonctionnement traditionnel. En effet, tout au long des années soixante-dix, le fameux "malaise" des enseignants du secondaire, mais surtout des collèges, qui grandissait régulièrement depuis des années, s'est encore accru, du fait de l'évolution du public scolaire.

Chapitre 4. Vers Les M.A.F.P.E.N.

4.1. Les Nouveaux Publics

Vers la fin des années soixante-dix, les conditions d'enseignement dans les collèges vont subir une transformation radicale. En effet, en 1975, le ministre René Haby crée le "collège unique", où vont se retrouver, dans les mêmes classes, les enfants de toutes classes sociales et de tous "niveaux" scolaires. Les "filiales" I, II et III des Collèges d'Enseignement Secondaire sont supprimées. Jusque-là, le problème de l'échec scolaire se rencontrait surtout dans les établissements situés dans les quartiers populaires, appelés alors Z.U.P., que l'on avait construits à la périphérie des grandes villes, pour loger les familles de milieu populaire en dehors des centres villes. Avec la création du collège unique, la plupart des collèges vont maintenant être touchés par le problème de l'échec scolaire. Les instituteurs et les P.E.G.C. ne vont plus être les seuls à devoir gérer les classes difficiles. Tous, y compris les professeurs certifiés, qui auparavant enseignaient uniquement aux classes de la filière I, vont se trouver affrontés à des classes hétérogènes. Cela constitue pour eux une considérable mutation, à laquelle le moins qu'on puisse dire est qu'ils n'y ont pas été préparés. En effet, la mise en place du collège unique n'a pas été accompagnée d'actions en direction des enseignants, qui auraient pu les préparer à faire face à ces nouveaux publics. Par conséquent, la plupart enseigneront à ces classes hétérogènes, comme ils enseignaient auparavant à l'élite de la nation, et c'est là que, bien entendu, les choses vont se gâter. Dans une étude sur les collèges, Lise Demailly parle d'une *"situation de crise professionnelle, dont l'acmé, sur le*

³⁰ Entretien GR, du 27/05/94.

plan subjectif, s'est situé dans les années 75-80 : émiettement des pratiques, perte des repères en ce qui concerne les savoirs à transmettre et la relation pédagogique, situations d'apprentissage vidées de contenus, conflits parfois violents entre personnes ou entre sous-groupe." (Demailly, 1991, p.116).

Les enseignants ne comprennent pas ce qui leur arrive. Un profond fossé s'ouvre entre le métier qu'ils avaient choisi, le plus souvent par amour d'une discipline, et le métier qu'on leur demande maintenant d'exercer. Ils réagissent en se lamentant sur le "paradis perdu", sur la "baisse du niveau", sur les familles qui démissionnent, etc... Mais l'idée d'aller chercher un remède à ce malaise dans une formation, n'est pas courante, tellement on est persuadé d'avoir reçu une formation initiale suffisante. Peu d'enseignants traduisent leur malaise face à cette situation nouvelle, par une revendication en terme de formation continue.

Pourtant, dans la plupart des lieux dont nous avons parlé, on a pris peu à peu conscience qu'enseigner est un acte professionnel complexe, qui ne relève pas seulement du don, du charisme personnel associé à une bonne maîtrise de la discipline. L'afflux des nouveaux publics révèle l'inadéquation de la formation initiale, telle qu'elle était donnée jusque là. Alors, comment la compléter ? Nous avons vu qu'un certain nombre de services ou d'organisations avaient des solutions à proposer, et certains enseignants en bénéficient. Mais elles ne parviennent pas à pénétrer la masse des enseignants du secondaire puisque, comme nous venons de le voir, seule une petite minorité d'entre eux a pu bénéficier de formation continue, depuis le vote des lois de 71. Et pourtant, cette formation continue apparaît de plus en plus comme un besoin.

4.2. Une Formation Crucialement Nécessaire

4.2.1. Les Stages Du P.G.S.

Donc, tout au long des années soixante-dix, en raison de l'évolution des conditions d'enseignement, mais aussi sous la pression des syndicats, la revendication de formation continue prend de plus en plus d'importance, jusqu'à occuper une place non négligeable dans le débat sur l'école. Qu'en pensent les décideurs ? Là aussi, l'idée fait son chemin. Pour eux, il ne s'agit pas seulement de répondre aux revendications des syndicats, ni même aux besoins de l'économie, mais aussi de trouver une parade à la grave crise du recrutement des enseignants qui se profile, crise annoncée par toutes les prévisions, même les moins pessimistes. En effet, le chômage n'est pas encore devenu la première préoccupation de tous, et les diplômés de l'enseignement supérieur ont encore beaucoup de possibilités dans le choix de leur métier. La plupart, surtout ceux venant des disciplines scientifiques, se dirigent alors plutôt vers l'entreprise, et boudent l'enseignement, où les salaires ne sont guère attractifs. Pour attirer les diplômés vers la profession enseignante, il faut donc tenter de la rendre plus attrayante, il faut redorer l'image que cette profession a dans le public : rendre les enseignants plus performants par la formation continue apparaît comme un des moyens d'y parvenir. Dans les années soixante-dix, un certain nombre de stages sont ainsi proposés aux enseignants du secondaire. Ils seront regroupés dans un catalogue, appelé P.G.S. (Programme Général des Stages), créé en

1979. Celui-ci **"assurait, dans la logique d'une organisation centralisatrice, le pilotage ministériel de toutes les actions de formation"**, écrit le premier chef de la M.A.F.P.E.N. d'Amiens (Regrain, 1984, p.6).

Or comme nous l'avons dit précédemment, la conception largement dominante à l'époque, est que la fonction de l'enseignant consiste à transmettre des savoirs, qu'il a lui-même reçus de ses maîtres et dont il est, en quelque sorte, dépositaire. Cette transmission s'effectue le plus souvent sous la forme d'un cours magistral. L'enseignant a dans la tête le modèle de ses propres professeurs, dont il a admiré le savoir et dont il rêve d'imiter les brillantes prestations. Il faut dire, comme le constatera plus tard Guy Berger, que **"les professionnels se méfient des gens qui prétendent avoir sur eux un savoir qui les objective, et s'adressent plus volontiers à ceux qui détiennent un savoir disciplinaire et ne viennent pas interroger la pratique de la classe."** (Berger, 1988, p.77). Dans cette conception, la seule formation continue envisageable était celle qui permettait d'augmenter ce savoir initial, d'acquérir des compléments de connaissances. Les stages du P.G.S. étaient donc conçus dans cette optique.

Il est cependant permis de penser que ces stages ne correspondaient pas entièrement aux attentes des enseignants du secondaire, puisque l'état des lieux fait en 1982, lors de l'élaboration du rapport sur la formation, montrera que **"plus de 30 % des crédits affectés à ces stages n'étaient pas utilisés, ; ce qui signifiait bien que c'était des données trop abstraites, cogitées par des gens à Paris, mais qui ne cherchaient pas à s'adapter aux besoins des gens"**³¹. On peut peut-être aussi penser que c'est parce que ces stages avaient lieu en dehors du temps de travail, ou pour d'autres raisons encore.

Même si ces stages n'étaient pas très fréquentés, nous avons vu qu'il existait néanmoins une demande de formation, chez les enseignants du secondaire. L'absence de réponse institutionnelle à cette demande, confirme bien le fait que la conception dominante était la suivante : une personne possédant une parfaite maîtrise de sa discipline, pour peu qu'elle possède quelques dons, fera obligatoirement un bon enseignant, qui saura inmanquablement faire réussir ses élèves. Par conséquent, si les élèves ne réussissent pas, cela ne peut être dû qu'à leur manque de travail, qu'à leur paresse. Beaucoup d'enseignants, nous l'avons vu, ressentent un malaise, commencent à se poser des questions, mais, faute de solutions de rechange, continuent pour la plupart à enseigner de la même façon. Cela n'est d'ailleurs pas surprenant, parce que l'institution ne leur propose pas grand-chose pour que cela change. En effet, nous avons déjà dit que, d'une part, la formation initiale dispensée aux enseignants du secondaire était essentiellement constituée par leurs études universitaires, et que, d'autre part, l'idée même de formation "pédagogique" paraissait incongrue parce qu'inutile. Le peu de succès remporté par les stages du P.G.S., dans les années soixante-dix, semble donc dû au fait qu'ils ne correspondaient pas totalement aux attentes des enseignants, en matière de formation continue. Néanmoins, ces stages existaient préalablement, et lorsque les M.A.F.P.E.N. se créeront, ils constitueront un réservoir de formations "disciplinaires", qui serviront de base aux premiers catalogues de formation des M.A.F.P.E.N.

³¹ Entretien du 19/10/96, avec André de Peretti.

4.2.2. Des Tentatives De Réponses

En septembre 1980, se tient à Paris, une Conférence de l'O.C.D.E. sur "la formation en cours de service des enseignants et la stratégie de changement à l'école". Les documents produits font apparaître des insuffisances, conduisant à poser quelques principes, communément reconnus alors comme des points-clefs :

redéfinir les objectifs de la formation,

articuler formation initiale et formation continue,

équilibrer formation scientifique et formation professionnelle, donc redéfinir la part des Universités dans la formation,

élargir la formation pédagogique à une formation professionnelle comportant des aspects relationnels, coopératifs et institutionnels,

initier aux nouvelles technologies et méthodologies, notamment celles d'évaluation,

resserrer les liens entre la théorie et la pratique, en particulier par un système d'alternance.

Nous avons déjà dit que, vers la même période, en octobre 1980, le ministre français de l'époque, Christian Beullac, lance un "vaste programme de formation continue pour les enseignants du second degré". Dans ce programme, les objectifs assignés à la formation continue sont, non plus seulement de "*perfectionner les connaissances*", mais aussi "*d'aider les maîtres, de les conseiller dans le domaine de leur pratique pédagogique quotidienne*", et enfin "*de favoriser l'ouverture du système éducatif, à travers son corps enseignant, aux réalités du milieu et de l'économie.*"

Cependant, ces projets suscitent bien des inquiétudes. D'une part, le ministre envisage que cette formation se fasse hors du temps de service, compte tenu de la durée des vacances des enseignants, ce qui la voue par avance à rester marginale. D'autre part, on craint qu'elle ne réponde guère aux attentes des enseignants. Dans les Cahiers Pédagogiques par exemple, Jacques-André Bizet écrit : "***Ce que veulent les enseignants, ce n'est pas plus d'histoire pour les professeurs d'histoire, ni plus de mathématiques pour les professeurs de mathématiques, ni plus d'électricité pour les professeurs d'électronique, etc... Ce n'est pas non plus davantage de formation scolaire pour ceux qui n'ont pas fait assez d'études universitaires, ni plus de diplômes pour ceux qui en ont le moins. Pourtant regardez en quoi consistent les projets ministériels, bien des revendications syndicales, les offres des Universités... Pour eux, vos besoins sont des manques, des trous béants qu'il faut***"

comblent, des lacunes qu'il faut colmater, et comme par hasard ils ont justement des surplus à placer qui conviendront parfaitement à cette fonction de remblai : surplus d'autorité inemployée, de diplômes invendus, de science en quête de fidèles." (Bizet, 1980, p.4). Ceux qui ont pris la mesure de l'ampleur du problème sont méfiants vis à vis de la capacité des décideurs à apporter autre chose que des réponses toutes faites. Voyons maintenant ce qu'en disaient les syndicats.

4.3. Les Syndicats

Pour eux, la mise en place, dans le secondaire, d'une formation continue digne de ce nom fait partie des revendications traditionnelles, réactivées périodiquement, surtout depuis le vote des lois de 71 sur la formation continue. Voyons quelle était la position des syndicats sur ce sujet, dans la période qui a précédé la mise en place des M.A.F.P.E.N. Nous avons déjà évoqué le rôle du S.N.E.P., dans la mise en place précoce de la formation continue des enseignants d'Education Physique, pour dire que c'est en grande partie grâce à ce syndicat que les enseignants d'E.P.S. avaient pris de l'avance, en matière de réflexion sur la formation continue, par rapport à leurs collègues des autres disciplines. Pour les autres syndicats, nous avons pu consulter les numéros, parus entre 1980 et 1982, des revues nationales de deux d'entre eux, qui étaient à l'époque parmi les plus représentatifs des enseignants du secondaire : le S.N.E.S. et le S.G.E.N.-C.F.D.T. Nous avons pu constater que, aussi bien dans l'Université Syndicaliste, la revue nationale du S.N.E.S., que dans Syndicalisme Universitaire, celle du S.G.E.N., la place accordée à la revendication de formation continue pour les enseignants du secondaire est assez mince.

4.3.1. Le S.N.E.S.

En effet, dans son numéro 24, daté du 2 avril 1981, l'U.S. publie l'intégralité des motions adoptées par le congrès national du S.N.E.S., qui vient de se tenir à Montpellier. Sur les trente-deux pages qu'occupent ces motions dans la revue, la question de la formation continue tient sur un sixième de page environ. C'est dire que ce n'était pas vraiment une question prioritaire. Nous sommes dans la période qui a précédé l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, et le S.N.E.S. exprime surtout son désaccord avec la politique menée par le ministre Beullac, en matière de formation continue. Ainsi, il dénonce **"le saupoudrage des actions de formation, leur conception utilitariste et autoritaire, leur organisation en dehors du temps de travail."** (U.S., n°24, p.31).

Mais il avait antérieurement précisé sa position par rapport à ce que devra être cette formation continue : **"La formation continue sur le temps de travail est un droit qui doit être effectivement reconnu aux enseignants ; son exercice effectif implique l'attribution de moyens indispensables afin qu'elle soit assurée réellement sur le temps de présence devant les élèves et que soit garanti son bon déroulement. Elle ne peut se limiter à de simples objectifs d'adaptation, mais doit permettre aux enseignants, aussi bien la mise à jour des connaissances que la rénovation pédagogique, le recyclage, la promotion, l'enrichissement de la culture personnelle."** (Aschieri, 1980, p.9) On voit que la formation continue est d'abord revendiquée comme un droit et que les moyens pour l'assurer sont également réclamés :

ce sont ces deux points qui sont mis en tête des revendications, par le S.N.E.S. En troisième lieu seulement, est précisé quel type de formation, selon le S.N.E.S., **"répond à la demande largement exprimée par les collègues."**

Enfin, Il est précisé également que la formation continue doit être *"partie intégrante de la mission des universités"*, ce qui n'est pas le cas de la formation continue existant pour les instituteurs, et enfin qu'elle *"doit donner lieu à l'intervention d'équipes permettant la collaboration des divers ordres d'enseignement"*, en précisant plus loin que *"ce peut être là un terrain privilégié de l'unité d'action."* (ibid, p.10). Ces revendications seront reprises dans la motion du congrès de 1981, qui précise également : *"A cet égard, il est indispensable que soient mises en place des instances paritaires de la formation continue, ayant notamment à connaître de l'organisation de la formation (durée, complémentarité et suivi des actions...) et des critères régissant la participation des personnels."* (U.S., n°24, p.31). Le S.N.E.S. réclame donc que les organisations syndicales participent à la prise de décision, dans le domaine de la formation continue.

On voit donc que le syndicat se place d'abord du point de vue de la reconnaissance d'un droit accordé par la loi aux personnels, mais qu'il revendique également la satisfaction d'un besoin ressenti par les enseignants. Enfin, il entend préserver son droit de regard sur l'organisation d'actions qui seraient éventuellement mises en place.

4.3.2. Le S.G.E.N.-C.F.D.T.

Quant à la revue du S.G.E.N.-C.F.D.T., Syndicalisme Universitaire, dans les numéros des années 80 à 82, on trouve peu d'articles revendiquant une formation continue pour les enseignants du secondaire, peut-être encore moins que dans la revue du S.N.E.S. On trouve quelques lignes sur le sujet, dans le n° 792, du 3 novembre 1980 (p.7), ainsi que dans le n°796, du 12 janvier 1981 (p.6). Le sujet ne semble donc pas plus prioritaire pour le S.G.E.N. que pour le S.N.E.S. Comme c'était le cas pour le S.N.E.S., les projets sur la formation continue, présentés en octobre 1980 par le ministre Beullac, sont également critiqués par le S.G.E.N. : **"Derrière les intentions, se dessinent trois objectifs : une redéfinition autoritaire des services dans le sens d'un alourdissement de la charge de travail ; une modification des procédures de recrutement des enseignants ; une modification des contenus de formation."** (S.U., n°792, p.7)

Les rares articles consacrés à la formation continue rappellent également les revendications du S.G.E.N. **"La formation continuée est un besoin et une de nos revendications fondamentales. Mais nous voulons des garanties, afin qu'elle soit bien une formation et non du rapiécage."** (ibid). Notons que le S.G.E.N. situe la revendication de formation continue comme une réponse à un besoin, mais on ne trouve de revendication en terme de respect d'un droit, comme cela était le cas, nous l'avons vu, dans la revue du S.N.E.S. On trouve surtout réaffirmée la priorité demandée par le S.G.E.N., à une formation favorisant le travail en équipe : **"La formation continuée doit permettre le travail en équipe et correspondre aux besoins réels sur le plan pédagogique. Cela suppose, entre autre, des heures de concertation intégrées au service."** (ibid). Notons que le seul objectif précis affecté à la formation continue par le S.G.E.N., est situé, on le voit, dans le domaine pédagogique. Cet objectif reprend l'une des principales revendications de ce syndicat ; nous avons pu constater d'ailleurs que,

pendant toute cette période, plusieurs articles de la revue seront consacrés à ce thème du travail en équipe.

Le peu de place consacré à la revendication de formation continue nous semble lié à la méfiance du S.G.E.N. à l'égard des projets du ministre, qui lui apparaissent trop liés à l'inspection : **"Nous avons souligné qu'aucune formation continue ne saurait être décidée sans l'accord des intéressés, et sur ce plan, elle suppose une liberté pédagogique incompatible avec l'inspection. (...) Ne laissons pas les inspecteurs ou recteurs mettre en place leur système."** (S.U., n°796, p.6)

Enfin, le S.G.E.N. précise que **"le principe du volontariat doit être une clause absolue ; et ces actions de formation doivent s'effectuer sur le temps de travail ou donner lieu à des heures de décharges effectives."** (ibid). On retrouve là des revendications analogues à celles que nous avons rencontrées précédemment dans la presse du S.N.E.S.

4.3.3. Des Syndicats Bien Timides

La lecture des revues syndicales des années 80 à 82, montre en fait surtout une grande méfiance de la part des deux syndicats vis-à-vis des projets ministériels, dont nous reparlerons plus loin. Il nous semble que les positions prises l'ont été surtout en réaction à ces projets. Mais la revendication en matière de formation continue pour les enseignants n'apparaît pas, loin s'en faut, comme une priorité. Même l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 ne suscite guère plus d'intérêt pour le sujet, dans la presse des deux syndicats. Ce n'est qu'après la rentrée 81, que le S.N.E.S. semble enfin s'intéresser à l'affaire, en apprenant qu'un rapport d'ensemble, sur la formation des personnels, a été commandé à une commission présidée par André de Peretti. L'U.S. consacre alors, en octobre 1981, un article d'une dizaine de pages à cette question, que ce syndicat classe désormais parmi les "grands dossiers". Quant au S.G.E.N., il met en garde les responsables, annonçant son **"refus d'une formation qui s'impose aux formés, au lieu de se fonder sur leur participation à sa définition et à ses modalités, et qui n'envisage le formé que comme un futur formateur individuel, non inséré dans un travail d'équipe."** (S.U., n°814, p.12).

La lecture de la presse syndicale des années 80 à 82 semble donc montrer que, pendant cette période, les syndicats n'ont pas vraiment fait de la revendication de formation continue une priorité. Remarquons néanmoins qu'ils ont joué pendant cette période, un rôle d'informateurs pour les enseignants qui lisaient leur presse, puisque celle-ci les informait des possibilités offertes, en matière de formation continue, en particulier dans les domaines extérieurs à l'éducation nationale. Cela a permis aux syndicalistes de participer très tôt à ce qui s'était mis en place, dans les années soixante-dix. Même si les syndicats n'ont pas organisé eux-mêmes de formation continue dans ces années-là, ils ont néanmoins joué un rôle important en faisant circuler l'information.

4.4. L'expérience Des Académies Pilotes

Malgré les réticences des uns et des autres et comme il l'a annoncé dans son

programme, le ministre Beullac met en place, à la rentrée 1980, une Mission à la Recherche et à la Formation, confiée à Madame Feneuille. Celle-ci va engager des actions pilotes, dans trois, puis cinq académies, dont l'académie de Lyon, où la direction du projet est confiée par le Recteur au Directeur du C.R.D.P. de l'époque. *"La priorité, définie alors par le Recteur,"* dira ce dernier, *"c'était la remise à niveau des P.E.G.C."*³² Cependant, il va entreprendre de dresser l'inventaire des ressources de l'académie en matière de formation, ressources qui restaient dispersées dans de multiples lieux.

Pour tenter de coordonner cet ensemble disparate, il se propose d'établir un catalogue de tout ce qui pourra être proposé aux enseignants pour la rentrée 1982. Pour le responsable de cette opération, il s'agit de réaliser un outil permettant d'informer largement les personnels des possibilités existantes. Pour établir ce catalogue de stages, il *"prend son bâton de pèlerin"*, et part à la rencontre de tous ceux qui ont quelque chose à offrir. Ainsi vont être sollicités les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux bien entendu, mais aussi les équipes de formation du C.R.D.P., les professeurs des Ecoles Normales, du C.P.R., du centre de formation des P.E.G.C. ; également les différentes Universités. D'autres, comme les mouvements pédagogiques et autres associations, ayant eu vent de l'affaire, ont pris les devants et sont venus proposer leurs services.

Jusqu'à ce moment-là, chacune de ces instances a l'habitude d'oeuvrer de son côté, en matière de formation continue, sans aucun contact avec les autres. Le responsable de l'opération va donc tenter, comme il le dit lui-même, de *"faire travailler ensemble tous ces gens qui n'avaient pas l'habitude de s'écouter"*. Il crée une vingtaine de commissions, pour la plupart disciplinaires. De plus, dans chacune de ces commissions, qu'elle soit disciplinaire ou transversale, siégeaient des représentants des différents syndicats. Le mélange avait tout pour être détonnant. En fait, dira l'un des collaborateurs, *"les commissions étaient des groupes de pression, c'est-à-dire qu'on avait grosso modo, trois parties là-dedans. Au bout du compte, les gros conflits étaient auto-bloquants, c'est-à-dire qu'ils étaient obligés de faire quelque chose au bout du compte. Donc il fallait à un moment donné surmonter les conflits pour faire des compromis. Donc il y avait toujours une espèce d'alternance des grands conflits et des compromis. Et alors les trois forces en groupe de pression dans les commissions, ben c'était les groupes syndicaux bien évidemment, les formateurs issus des universités ou des mouvements pédagogiques, et les responsables de l'administration désignés"*³³. Le débat était situé essentiellement entre les corps d'inspection soucieux de défendre leur territoire, et les autres, ceux qui auraient eu le désir d'innover. *"On avait souvent dans les commissions des débats très intéressants sur les objectifs à développer,"* dira le responsable de la Mission d'Action Culturelle du Rectorat, *"et puis quand venait le moment très concret de dire quelles formations on fait, chacun sortait de son tiroir la formation toute prête qu'il faisait déjà"*³⁴. On va donc mettre les choses en place à partir de ce que chacun pouvait offrir.

³² Entretien du 27/5/94.

³³ Entretien RG, du 30/6/94.

³⁴ Entretien RC, du 7/7/94.

Pendant l'année scolaire 81-82, se réuniront donc, au C.R.D.P. de Lyon, vingt commissions, dont l'objectif sera de répertorier les ressources formatives, afin de produire le catalogue de stages pour la rentrée scolaire suivante. Sur ces vingt commissions, dix-sept sont des commissions disciplinaires, présidées par l'I.P.R. de la discipline ou son représentant. Outre ces dix-sept commissions disciplinaires, on trouve une commission "Pédagogie générale", le C.E.F.I.S.E.M. et une commission "Action culturelle", dans laquelle la Mission d'Action Culturelle du Rectorat est associée aux mouvements pédagogiques. Sont représentés dans cette dernière commission : la Ligue Française de l'Enseignement, l'O.C.C.E., le C.E.P.I., l'I.C.E.M., le G.F.E.N., l'A.R.O.E.V.E.N. et les C.E.M.E.A. Le catalogue envisagé se prépare pendant l'hiver 82, avec l'objectif d'être opérationnel à la rentrée scolaire 82.

Mais, entre temps, le ministre de l'Education du premier gouvernement de la gauche nouvellement arrivée au pouvoir, Alain Savary, aura mis en place les M.A.F.P.E.N. Cependant, nous le verrons, le catalogue établi pendant cette "expérience pilote" sera mis en oeuvre intégralement par le premier chef de M.A.F.P.E.N., qui prendra ses fonctions en juin 1982.

4.5. Idées Nouvelles (?) Sur La Formation Des Enseignants

Dans un ouvrage, paru deux ans plus tard et qui est resté une référence, Gilles Ferry analyse le problème de la formation des enseignants. Il remarque que la réflexion sur le problème de la formation des enseignants qui a eu lieu à l'extérieur de l'institution n'a pas atteint celle-ci : ***"A bien des égards, écrit-il, la formation des enseignants relève de la problématique générale de la formation, de cette problématique qui s'est développée à partir des expériences des mouvements de jeunesse, de l'éducation populaire et de la formation professionnelle, problématique de la formation d'adultes appelés à des tâches de commandement, d'organisation, d'animation, d'aide sociale ou de formation, dans toutes les branches de l'activité professionnelle ou de loisir. Cette problématique s'est construite en dehors du monde de l'enseignement, en rivalité avec lui, ce qui signifie souvent contre lui. (...) L'osmose ne s'est pas faite, et, jusqu'à nouvel ordre, rien n'est modifié quant à l'approche de la formation des enseignants qui reste classique dans son esprit et ses formulations, à en juger par les textes officiels les plus récents, par exemple celui qui réorganise la formation initiale des instituteurs : primauté à la formation initiale sur la formation continue, structuration en années d'études et unités de formation, importance des contrôles, etc ."*** Et plus loin, il conclut : ***"La désuétude et l'incohérence du système de formation sont devenues criantes."*** (Ferry, 1983, p.30). La description faite ici par Ferry montre que les formations existantes sont loin de respecter les principes posés par la conférence de l'O.C.D.E. de 1980, que nous avons déjà cités plus haut. Même s'il y a un certain consensus sur les principes, c'est lorsqu'il faut prendre des mesures, qu'elles soient d'ordre institutionnel ou pédagogique, que les divergences apparaissent.

4.6. Le Ministère Savary

Le nouveau ministre, nommé en mai 81, va se donner pour tâche de tenter de dépasser ces divergences. Car, pour lui, **"deux objectifs essentiels s'imposaient : faire évoluer le système éducatif dans le sens d'une plus grande démocratie, et améliorer la qualité de ses prestations, permettant ainsi à chacun d'aller au maximum de ses possibilités."** (Savary, 1985, p.53). Toutes les mesures qu'il va prendre pendant les trois années où il sera ministre, sont dictées par quelques principes qu'il résume lui-même par une phrase : **"lutter contre les inégalités."** (*ibid*, p.21). Dès son entrée en fonction, il commande une dizaine de "grands rapports", sur les différents problèmes auxquels il compte s'attaquer, et attend que ces rapports aient été publiés et discutés, pour prendre ses décisions. Parmi ces "grands rapports", figure celui sur la formation des personnels de l'Education nationale. Dans une lettre qu'il adresse, le 21 août 1981, à André de Peretti (Peretti, 1982, p.3), il lui demande de présider une commission chargée de rédiger un rapport solide sur ces problèmes, et il précise les tâches de la future commission. On y retrouve une bonne partie des idées exposées précédemment dans les rapports de l'O.C.D.E. :

« Etablir un bilan de la situation actuelle, en tirant notamment parti des travaux effectués par la mission qui ace des M.A.F.P.E.N. avait contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré vers une nouvelle professionnalité". Dans cette première partie, nous avons établi un état de ce qui existait en matière de formation continue avant la création des M.A.F.P.E.N. A travers l'étude des différentes institutions concernées par la formation continue des enseignants avant 1982, nous avons montré qu'à l'époque, cette formation continue était conçue, de manière dominante, comme la distribution de compléments les dernière années, de processus d'intégration, sans avoir pu suivre de stages de formation adéquats ;

Faire des propositions précises sur le contenu et les modalités des stages de formation initiale et de formation continue ;

Procéder sur ces différents points à la consultation indispensable des organisations syndicales."

La commission, composée d'un noyau d'une quinzaine de personnes, élargie à vingt-cinq, se met aussitôt au travail. Elle s'adjoint le concours de seize groupes d'études, sur différents thèmes. L'ensemble regroupe plus de 300 personnes. Le président De Peretti communique au ministre les résultats des travaux de ce groupe, sous la forme d'un rapport de 330 pages, le 22 février 1982. Six mois de travail pour un texte qui, nous allons le voir, traite de manière approfondie, de tous les aspects de la question de la formation des enseignants.

Il n'est pas exagéré de dire, et nous le montrerons tout au long de ce travail, que ce

rapport a constitué un travail complet et précis sur le problème de la formation des personnels. En effet, il contient une très grande partie des dispositions prises par les différents ministres, dans les années qui ont suivi. Parmi les nombreuses propositions contenues dans ce rapport, certaines vont être adoptées aussitôt par le ministre, d'autres ne seront reprises que plus tard ; d'autres enfin sont encore aujourd'hui en train de se réaliser, comme la fusion dans un même lieu de la formation initiale et de la formation continue. Une part importante des décisions en matière de formation d'enseignants, prises par les ministres qui se sont succédé depuis cette époque, était contenue dans ce rapport. Outre la mise en place de la formation continue, citons à titre d'exemple, la décision sans doute la plus lourde de conséquences qui a été prise ces dernières années : la création des I.U.F.M. et la formation de tous les enseignants, de la maternelle au baccalauréat, en cinq ans après le baccalauréat.

Notre projet initial était de montrer que "la mise en place des M.A.F.P.E.N. avait contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré vers une nouvelle professionnalité". Dans cette première partie, nous avons établi un état de ce qui existait en matière de formation continue avant la création des M.A.F.P.E.N. A travers l'étude des différentes institutions concernées par la formation continue des enseignants avant 1982, nous avons montré qu'à l'époque, cette formation continue était conçue, de manière dominante, comme la distribution de compléments de connaissances, essentiellement disciplinaires. Nous allons maintenant poursuivre notre travail dans une deuxième partie, dans laquelle nous étudierons les nouvelles dispositions prises au début des années quatre-vingts, en matière de formation continue des enseignants du second degré, en particulier dans le cadre de la rénovation des collèges. Nous étudierons également la manière dont ces dispositions ont été mises en oeuvre localement. Nous montrerons que ces nouvelles dispositions se sont appuyées sur l'expérience acquise au cours des années antérieures et que nous venons d'étudier, mais qu'elles marquent également une rupture, et introduisent un certain nombre d'innovations.

deuxième Partie : Naissance

Chapitre 1. Les Textes Fondateurs

1.1. Le Rapport De La Commission De Peretti

1.1.1. Les Principes De Base

Le rapport commandé par le ministre lui est remis en février 1982. Dans ce texte comportant plus de trois cents pages, la commission fait le tour de la question de la formation des personnels, telle qu'elle se pose en 1981-82. Pour la première fois, les idées qui traversent le monde de la formation depuis des années, vont être concrétisées par un texte officiel. L'un des membres de la commission précise : ***"Nous faisons partie d'un groupe franco-québécois, le COPIE, qui a publié plusieurs Cahiers, édités par le CIEP de Sèvres ; et le Cahier n°1 est sur la formation des enseignants. Ce travail a été fait par six français et six québécois. Sur commande du ministère, nous étions allés observer des expériences novatrices de formation d'enseignants, dans plusieurs pays : Danemark, Suède, Etats-Unis, Canada, etc... Il y a eu beaucoup d'idées collectées ; des réflexions ont circulé ensuite ³⁵."*** Nous allons maintenant

présenter les grandes lignes de ce rapport, prenant ainsi, nous en sommes bien entendu consciente, le risque de présenter un résumé par trop réducteur.

Pour étayer ses propositions, le rapport s'appuie sur une analyse approfondie de la situation de l'enseignement en cette fin d'année 1981. Il constate ainsi que, au cours des années précédentes, plusieurs phénomènes se sont conjugués pour conduire à cette situation (p.33 à 38) :

• Dans tous les domaines, la vitesse de production des connaissances a augmenté considérablement.

• Tous les moyens disponibles pour l'enseignement ayant été utilisés pour faire face à l'explosion démographique et à la prolongation de la scolarité, les problèmes de formation ont été relégués au second plan. C'est pourquoi dans l'enseignement, et surtout dans le secondaire, les textes de 71 sur la formation continue n'ont pas été réellement mis en application.

• Pour la même raison, on a dû recruter des enseignants en grand nombre, sans pouvoir leur donner toujours une formation initiale suffisante.

• Du fait de l'afflux d'élèves dans l'enseignement secondaire, le public scolaire est devenu de plus en plus hétérogène, entraînant la nécessité d'une formation spécifique pour les enseignants.

• Du fait de l'évolution de la société et de l'apparition de moyens de formation autres que l'école, la demande sociale par rapport à l'école s'est accrue.

Pour toutes ces raisons, il apparaît donc comme indispensable de repenser le problème de la formation des personnels dans son ensemble. Mais le rapport constate également que, malgré ces difficultés, la situation de l'enseignement français est loin d'être catastrophique, comme d'aucun voudrait le faire croire. De nombreuses études montrent que, d'une part, le niveau des élèves n'a pas baissé contrairement à ce que l'on croit communément et que, d'autre part, les comparaisons avec d'autres pays sont loin d'être défavorables à la France (p.40-41). Il n'y a donc pas lieu de se laisser aller à ce "*romantisme du pessimisme*" qu'il est de bon ton d'afficher lorsqu'on parle de l'enseignement en France, et que Jules Benda déplorait déjà en 1927... (Peretti, 1993, p.131)

1.1.2. Un Certain Consensus

D'autre part, le rapport observe qu'un certain consensus semble se dégager sur les objectifs et sur les méthodologies à mettre en oeuvre dans les formations d'enseignants. Il

³⁵ Entretien GF du 18/10/96.

affirme que **"les organisations syndicales, aussi bien que les associations de spécialistes et les divers mouvements pédagogiques se retrouvent généralement en consensus sur des tendances qui ont été élaborées par des chercheurs en sciences de l'éducation, et des responsables de formation tant à l'étranger qu'en France."** (p.45). Toutes les instances citées ont été consultées par la commission. (p.238). Le rapport précise alors que **"on peut discerner parmi ces tendances les propositions de plus en plus fortement affirmées concernant : - l'allongement des temps de formation. - une articulation volontariste entre le développement des connaissances disciplinaires et l'apprentissage d'une méthodologie d'enseignement. - l'absence de monopole pour quiconque dans la détermination ou la conduite des actions de formations. - le prolongement assuré des formations initiales par des formations continues. - la responsabilité accrue des formés dans les choix et l'évaluation des formations. - la réalisation des formations dans des conditions convenables de décentralisation. - l'importance de réseaux et d'organismes de concertation et de régulation. - une rigueur accrue dans la formation des formateurs et des conseillers pédagogiques. - une généralisation des formations professionnelles, méthodologiques et pédagogiques. - l'alternance entre des temps d'observation et de responsabilité, et des temps de réflexion. - des liens étroits avec les Universités, sinon l'intégration complète des centres de formation. - un rapprochement des activités de recherche et des actions de formation."** (p.45-46)

Le rapport fait également état d'un consensus **"par rapport à des perspectives de démocratisation touchant l'enseignement des élèves."** (p.46) Il cite les pistes les plus prometteuses pour atteindre cet objectif de démocratisation, parmi lesquelles, en premier lieu, la *pédagogie différenciée*, mais aussi les *didactiques par objectifs*, l'*évaluation formative*, le *travail en groupe*, le *travail autonome* et le *conseil méthodologique* (p.46). Les différents éléments qui constituent ce consensus vont donc sous-tendre les propositions de la commission, et chacun d'eux, on peut le constater, constitue une rupture avec les pratiques antérieures en matière de formation des enseignants.

1.1.3. Des Contradictions À Dépasser

La commission constate donc que ces éléments font l'objet d'un **"consensus imposant"**, qui laisse néanmoins apparaître, entre **"les énoncés liminaires et les propositions ultérieures"**, un certain nombre de contradictions qu'il va lui falloir tenter de résoudre. Les plus importantes contradictions se situent entre :

- la nécessité affichée d'interdisciplinarité, et l'excès d'exigences disciplinaires ;

- les déclarations sur l'importance de la formation continue, et l'absence de réelles propositions ;

- l'existence de critiques adressées aux formations existantes, et le manque de remises en cause des formations universitaires qui les ont produites ;

la connaissance de résistances au changement, et la non-prise en compte de ces résistances dans les propositions de changement ;

la reconnaissance simultanée de la compétence des enseignants et de la nécessité d'une formation continue, les deux apparaissant comme contradictoires ;

la nécessité d'allonger les durées de formation, et

–
les difficultés prévisibles pour le recrutement dans les classes populaires,

–
la nécessité qui en résulte d'embaucher de nouveaux auxiliaires,

–
l'engorgement des centres de formation,

–
la nécessité de préparer soigneusement cette formation. (p.47 à 55)

Pour tenter d'aller au-delà de ces contradictions, la commission procède à un inventaire de ce qui existe déjà, afin de savoir sur quelles ressources elle pourra appuyer ses propositions. Elle constate néanmoins l'insuffisance de l'existant et sera donc conduite à formuler d'autres propositions.

1.1.4. Les Principes Organisateur

Etant donné l'ampleur du problème, la commission va avoir à faire preuve de créativité, en formulant ses propositions. Reprenant les orientations générales citées plus haut, elle les réorganise autour de quatre grands principes, qui représentent chacun une innovation par rapport à la période précédente :

Donner la priorité à la formation continue. (p.82). Cela n'était évidemment pas le cas dans la période précédente, puisque la formation continue, tout au moins dans le secondaire, était très peu développée, comme nous l'avons vu.

Organiser la formation en réseau. (p.85). Voilà encore un principe nouveau, puisque nous savons que l'Education nationale était organisée de manière verticale, à l'opposé même de la notion de réseau, qui évoque plutôt une organisation horizontale.

Penser la formation initiale en cohérence avec la formation continue. (p.86). Ce n'était pas le cas dans le secondaire au moins, puisque nous avons vu que la formation initiale était presque entièrement centrée sur l'acquisition de connaissances disciplinaires, ce qui ne peut plus être l'objectif unique de la formation continue.

Prévoir la conduite du projet dans l'avenir. (p.87). Une démarche d'évaluation en plusieurs étapes est proposée, et il est tout-à-fait novateur d'envisager une telle démarche *a priori*.

Les propositions contenues dans le rapport vont donc s'organiser autour de ces quatre axes, ce qui permettra à la commission de proposer tout un ensemble de dispositions, sur le problème de la formation des personnels.

1.1.5. Des Propositions Ambitieuses Sur La Formation

Avant d'examiner plus précisément ces propositions, nous ferons une remarque préalable. En effet, nous venons de voir que le rapport traite le problème de la formation continue en liaison étroite avec celui de la formation initiale. Or notre travail est centré sur la formation continue, et la formation initiale constituerait évidemment à elle seule un autre sujet, ainsi d'ailleurs que l'interdépendance entre ces deux temps de la formation. Mais, précisément en raison de cette interdépendance, il nous sera difficile de limiter notre étude à la formation continue. Venons-en donc aux propositions formulées par le rapport. S'appuyant sur les "principes organisateurs" énoncés ci-dessus, le rapport regroupe ses propositions en cinq grands domaines.

Le premier groupe de propositions porte sur l'organisation de la formation. Le rapport préconise la mise en place d'un **réseau de formation** (p.93 à 102), qui aurait les caractéristiques suivantes :

Il serait académique, articulé autour de la formation continue, organisé de manière souple, horizontalement et verticalement et il devrait permettre le décroisement entre les multiples catégories d'enseignants.

Il serait universitaire, de manière à assurer une formation par la recherche, mais pas intégré entièrement dans l'Université.

Il serait autonome par rapport aux Directions ministérielles, autant que des corps d'inspection.

Il serait structuré au plus près des établissements d'enseignement eux-mêmes.

Il serait constitué ainsi :

—
dans chaque département, se trouverait un Institut Universitaire de Formation et de Développement

—
dans les villes universitaires, on installerait un Institut Universitaire de Formation

Fondamentale, assurant les formations initiales, avec un tronc commun primaire-secondaire, ainsi qu'un Centre Inter-Universitaire de Formation et de Recherche en Education.

–

au niveau national, on créerait un Institut de Formation et de Recherches en Education, permettant une régulation des réseaux académiques.

Le deuxième groupe de propositions porte sur les **stratégies et les contenus de formation**, (p.103 à 119), au sujet desquels le rapport propose un certain nombre de grandes directions d'action.

Organiser une démultiplication des actions de formation, en s'appuyant au maximum sur ce qui existe déjà, dans l'Education Nationale mais aussi à l'extérieur, dans les associations, les mouvements pédagogiques, etc... Le but serait de former des formateurs qui diffuseraient ensuite des "modules" de formation, élaborés conjointement par des chercheurs, des universitaires et des praticiens.

Définir les formations comme des réponses aux différents problèmes qui se posent aux enseignants, à savoir la préparation de diplômes, de concours ; l'adaptation à de nouvelles fonctions ; le perfectionnement continu dans la fonction ; l'introduction d'innovations technologiques et sociales ; le développement personnel ou encore l'amélioration de la vie quotidienne des établissements.

Déscolariser la formation : pour cela, le rapport propose une douzaine de règles à appliquer, pour trouver une alternative aux pratiques jugées "infantilisantes" et rapprocher la formation de la pratique.

Négocier les contenus de formation avec les personnels concernés.

Distinguer quatre niveaux théoriques de formation avec, à chaque niveau, une alternance théorie-pratique :

–

le premier niveau théorique serait celui des contenus disciplinaires et transdisciplinaires ;

–

le deuxième niveau théorique serait celui de la didactique ;

–

le troisième niveau théorique comporterait des apports psychosociologiques, pédagogiques, épistémologiques, ... ;

–
enfin, au quatrième niveau théorique, on parviendrait à la conceptualisation de la pratique.

Personnaliser la formation dans ses contenus, en élargissant le champ des connaissances théoriques et pratiques aux techniques de développement personnel et aux technologies éducatives.

En troisième lieu, le rapport formule des propositions sur **le recrutement et la formation des formateurs du réseau**. (p.121 à 127).

Il préconise de former des formateurs capables de former les enseignants au métier dans sa globalité, tant dans sa dimension académique, que méthodologique et personnelle. La formation serait assurée, non par des individus isolés, mais par des équipes dont chaque membre s'attacherait à un travail sur soi, lui permettant d'acquérir certaines capacités (p.122). Il semble par conséquent impossible de cumuler une fonction de formation avec une fonction d'autorité directe ou une responsabilité d'inspection.

La commission recommande également l'ouverture vers l'extérieur de l'Education Nationale, pour éviter la mainmise sur la formation, d'une institution ou d'un groupe professionnel.

Elle préconise la coexistence de deux types de formateurs :

–
des formateurs détachés, à temps partiel pour le plus grand nombre, et recrutés par cooptation.

–
des formateurs professionnels permanents, recrutés soit par concours, soit sur la base d'un doctorat de troisième cycle à préciser.

Ensuite, le rapport formule des propositions sur le **recrutement des personnels et leur formation initiale**. (p.129 à 138).

Il précise les modalités du recrutement, la composition des jurys, la structure des concours, ainsi que la nature des épreuves de recrutement.

Il définit également les modalités de la formation initiale.

Enfin, le rapport, affirmant la nécessité d'une **formation continue**, en pose les principes

fondamentaux. (p.139 à 148).

Elle devrait avoir un caractère coopératif : il s'agit d'une auto-formation de chacun au sein d'une équipe.

Elle ne devrait pas être obligatoire pour les personnels, mais il devrait être institué un droit à deux semaines de formation par an, soit deux années dans la carrière.

Elle devrait être animée par un esprit de recherche, aussi bien dans le domaine du champ de connaissances et de sa didactique, que dans le domaine de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation ou enfin dans le domaine de la conceptualisation des pratiques.

La mise en place de la formation continue devrait être facilitée, en prévoyant le remplacement des maîtres en stage, selon diverses modalités proposées par la commission.

Dans les cinq domaines envisagés par le rapport, la commission formule, on le voit, un certain nombre de propositions novatrices, qui constituent l'ossature du projet et dessinent l'organisation d'ensemble de la formation. Il complète ces propositions générales, par des propositions spécifiques à chaque catégorie de personnel. Le rapport est donc très dense et n'en reste pas à des généralités ; au contraire, il aborde le problème de la formation sous tous ses aspects et de manière très détaillée. Il contient un nombre important de propositions novatrices, dont certaines avaient été formulées précédemment, nous l'avons vu, mais n'avaient jamais été écrites de manière aussi précise et détaillée, ni regroupées ainsi dans un projet d'ensemble. En ce sens, ce rapport constitue un texte particulièrement important, qui pourrait être encore aujourd'hui une référence, même si, comme nous le verrons, certains aspects en ont été contestés.

Ce rapport de la commission De Peretti, sur la formation des personnels, est donc rendu au ministre le 22 février 1982. Mais entre un rapport officiel, aussi complet et précis soit-il, et les décisions ministérielles qui s'en inspirent, il y a bien entendu... les nécessités politiques. Or pour le nouveau gouvernement, il y avait urgence. Il nous faut donc maintenant étudier ce que les textes officiels ont repris, parmi les propositions nombreuses et variées, contenues dans ce rapport.

1.2. Les Premières Décisions Ministérielles

1.2.1. La Déclaration Du 19 Mars 1982

Le ministre donne donc le 19 mars 1982, c'est-à-dire un mois après avoir reçu le rapport, une conférence de presse au cours de laquelle il présente un résumé de ce qu'il a retenu du rapport De Peretti, pour construire son projet sur la "formation des personnels de

l'Education Nationale". Il expose les grandes lignes de ce projet sur la formation, où celle-ci est appréhendée dans toutes ses dimensions ; il traite à la fois de la formation initiale et continue, envisageant les différents aspects de la formation, à tous les niveaux de l'enseignement et pour toutes les catégories de personnels. Cependant, au delà de ces considérations générales et pour des raisons politiques évidentes, le ministre souhaite prendre le plus rapidement possible des mesures concrètes. Il va donc donner la priorité à la formation continue, étalant sur plusieurs années une réforme de plus grande envergure incluant le recrutement et la formation initiale, réforme qui d'ailleurs ne sera entièrement réalisée, on le sait, que beaucoup plus tard, avec la création des I.U.F.M. en 1989.

Dans sa déclaration du 19 mars, le ministre annonce que, comme le recommandait le rapport, il va **"donner priorité à la formation continue dont l'importance a été largement sous-estimée dans la période précédente, notamment dans le second degré"**. Il précise également que **"la formation continue doit, dans tous les domaines, faire appel à la recherche et, notamment à la recherche en éducation."** Enfin, il annonce que **"la formation continue doit se faire pour partie sur le temps de travail - il faudrait tendre vers deux semaines par an éventuellement cumulables - et pour partie hors du temps de service."** Comme le ministre le dit lui-même dans cette conférence, cette dernière mesure, si elle était réalisée, **"représenterait une amélioration très importante"**. Il est tout-à-fait certain que la décision prise alors de permettre aux enseignants de se former, au moins en partie sur leur temps de travail, a été déterminante pour l'importance, d'un point de vue quantitatif, que celle-ci va prendre ensuite très rapidement. De tout-à-fait marginale qu'elle était auparavant, elle va ainsi devenir, grâce à cette décision, un élément incontournable de la réalité quotidienne de l'enseignement secondaire.

Le ministre souhaite que la formation continue soit en priorité destinée aux **"enseignants actuellement en poste qui n'ont pu bénéficier d'une formation académique et professionnelle suffisante."** On comprend que, pour le secondaire, il s'agit surtout de donner un complément de formation disciplinaire aux P.E.G.C. et aux auxiliaires. Cet objectif se situe donc tout-à-fait dans la continuité de la période précédente. En revanche, pour la formation initiale, il crée une rupture majeure avec les habitudes installées de longue date, en posant le principe général, qui n'entrera intégralement en application que beaucoup plus tard, d'une **"formation de même niveau pour tous les enseignants de la maternelle à la terminale, (...) qui pourrait s'étendre sur cinq ans"**. Il prévoit une première étape qui, elle, sera réalisée, où la formation des instituteurs et des P.E.G.C. serait portée à quatre ans.

Le ministre reprend l'une des idées du rapport De Peretti, en décidant d'organiser la formation au **niveau régional**, afin que les stages de formation continue soient proches du lieu d'exercice. Il souhaite faire appel aux différents Centres de formation existants, mais aussi aux Universités, précisant qu'il souhaite **"donner progressivement un rôle accru aux Universités dans la formation de tous les enseignants"**. A ce propos, il constate que, si les Universités sont en mesure de fournir la formation académique d'une grande partie des enseignants, elles ont plus de difficultés à former les enseignants à la pratique de leur métier. C'est pourquoi il souhaite qu'elles développent des

enseignements et des recherches qui aboutissent à associer étroitement la formation intellectuelle et la formation professionnelle des enseignants.

Outre l'objectif d'apporter un complément de formation disciplinaire aux personnels qui ne l'ont pas reçue en formation initiale, le ministre manifeste également *"la volonté clairement exprimée de permettre un réveil de la pensée pédagogique ."* (...) *"Ce type de pensée est à tort méprisée dans notre pays,"* dit-il, *"où la pensée abstraite est au contraire révérée. Il faut la réhabiliter, c'est-à-dire, en premier lieu, favoriser le développement de travaux de bonne qualité dans ce secteur."* Il souhaite que l'effort porte sur *"la mise au point de méthodes différenciées pour des publics eux-mêmes très divers, et qui permettent de développer chez les uns et les autres l'autonomie et la prise en charge de leur propre acquisition du savoir."*

Il met en avant l'idée d'une formation continuée **tout au long de la carrière**, précisant que *"la maturité que confère l'exercice d'un métier, la connaissance qu'il donne de ses difficultés, peuvent permettre de mieux mettre à profit, après quelques années professionnelles, une ou plusieurs nouvelles années de formation."* De plus, pour permettre une véritable mise en oeuvre de ces idées, il indique que le **financement** d'un certain nombre d'actions est d'ores et déjà prévu : *"Certaines mesures concrètes de formation continue seront mises en oeuvre dès la rentrée scolaire 1982-83, des moyens financiers étant prévus à cet effet"*. Il précise les principes qui devront guider ces actions :

• *"Préparer le rapprochement des formations entre les personnels des divers degrés" ;*

• *"Instaurer une coopération des universités et des divers centres de formation existants en vue de mettre en place progressivement un réseau spécifique, souple et décentralisé."*

• *"Etre menées en concertation avec tous ceux qui sont concernés ;*

• *"Porter sur :*

– *les méthodes d'analyse des besoins en formation ;*

– *les didactiques des disciplines ;*

– *le travail autonome ;*

– *la pédagogie différenciée, et la prise en compte des problèmes résultant de l'hétérogénéité ;*

–
les formes nouvelles d'évaluation ;

–
les mesures favorisant la liaison entre les différents niveaux et les diverses disciplines :

–
le développement de l'informatique pédagogique, et plus généralement des technologies nouvelles."

Il annonce également deux types de regroupement des formateurs chargés d'assurer les actions annoncées. En premier lieu, des "**modules de formation seront expérimentés, avec l'aide de l'I.N.R.P., dans des séminaires regroupant des formateurs régionaux, afin de préparer leur diffusion optimale**". En deuxième lieu, dès l'été 82, seront organisés des **universités d'été** et des séminaires d'études, par les universités, les mouvements pédagogiques, les associations de spécialistes, etc...

1.2.2. La Lettre Aux Recteurs Du 15 Avril 1982

La déclaration du 19 mars donne donc les grands traits de la politique que le ministre entend suivre en matière de formation des enseignants. Pour préciser davantage les modalités de mise en application de ces principes, il adresse aux Recteurs, le 15 avril 1982, une lettre dans laquelle il écrit qu'il a retenu, des propositions faites par la commission présidée par André de Peretti, un certain nombre d'orientations générales. Il annonce surtout qu'il met en place immédiatement une structure légère : les Missions Académiques à la Formation des Personnels, qui seront bientôt connues sous le nom de MAFPEN. Il demande aussitôt aux Recteurs de lui proposer des universitaires de leur académie auxquels il pourra confier la fonction de Chefs de Mission. Il souligne que la tâche de ces derniers sera difficile ; elle consistera pour eux à trouver une cohérence à la politique de formation au niveau académique, tout en tenant compte des besoins et des potentialités de leurs interlocuteurs dont la diversité sera très grande. Le ministre avait bien perçu, avant même la mise en place des Missions et probablement grâce à l'expérience des académies pilotes, qu'il allait être difficile de trouver cette cohérence.

Dans cette lettre, il demande également aux Recteurs de "**procéder à l'inventaire des personnels qui pourraient suivre avec profit des séminaires de formation prévus à la fin de cette année scolaire au niveau national**." Il reprend les thèmes de ces séminaires, déjà énumérés dans sa conférence de presse, et qui sont détaillés dans le rapport De Peretti (p.110 à 119), à savoir :

·
l'emploi du temps scolaire ;

·
l'utilisation des ressources documentaires ;

les méthodes d'analyse des besoins ;

les formes nouvelles d'évaluation ;

l'élaboration des programmes de formation.

Notons dès maintenant que le ministre ne crée pas les différents Instituts que préconisait le rapport De Peretti, qui **"tente de faire la synthèse entre les positions des défenseurs des Ecoles normales et celles des tenants de Centres universitaires nouveaux."** (Obin, 1995, p.102). En revanche, il choisit la formule des Missions, en les chargeant de prévoir la mise en place ultérieure de ces Instituts. Les Missions sont donc créées officiellement par l'arrêté ministériel du 11 juin 1982. En choisissant cette structure "légère" et provisoire, ou plutôt cette absence de structure, le ministre montre clairement son désir d'aller vite. La création des Instituts reste parmi ses projets futurs, mais elle n'est que différée. En effet, elle est alors **"jugée trop lourde, trop difficile à mettre en oeuvre et donnant une importance trop grande à la pédagogie"**. (Obin, 1995, p.102). Au contraire, la mise en place de Missions va permettre de commencer immédiatement à fonctionner, puisque les personnels auxquels les Missions vont faire appel, seront détachés de leur poste d'origine de manière provisoire. On ne crée pas, pour ces personnels, de statut spécifique : ils restent professeurs du secondaire ou du supérieur, instituteurs, inspecteurs, etc... Il n'est donc pas nécessaire de passer par les procédures habituelles de nomination des personnels, qui auraient pris beaucoup plus de temps. C'est pour cette raison que le choix de la structure souple des Missions a permis une mise en place en quelques semaines, ce qui, dans la machine Education nationale, est un délai extrêmement court.

Remarquons également que, comme le préconisait le rapport de la commission De Peretti, la structure créée est académique. Il s'agit donc d'une tentative de "déconcentration" de la structure Education nationale. On souhaitait par là rendre le fonctionnement plus léger et réduire au minimum les difficultés matérielles au moment de la mise en place, mais aussi donner davantage d'autonomie aux responsables, afin qu'ils puissent utiliser plus facilement les ressources locales et s'adapter aux besoins spécifiques. Il en est évidemment résulté que les M.A.F.P.E.N. se sont mises en place de manière différente selon les académies. L'autonomie ainsi laissée au Chef de Mission était grande, puisqu'il était placé "hors hiérarchie", c'est-à-dire en dehors de l'autorité du Recteur, dont il ne dépendait que pour l'aspect financier. Pour le reste, c'est-à-dire pour l'aspect "pédagogique", il avait "carte blanche", en quelque sorte.

1.2.3. La Circulaire Du 24 Mai 1982

Mais revenons aux textes officiels qui ont présidé à la naissance des M.A.F.P.E.N. Les modalités de leur fonctionnement sont prévues par une circulaire de dix-sept pages qui reprend, mais de manière plus détaillée, les grandes lignes de la déclaration du 19 mars. Elle affirme le rôle de **structure de liaison** qui est affecté aux Missions, celles-ci devant agir en concertation avec les organisations syndicales, les associations de spécialistes,

les mouvements pédagogiques et les organisations professionnelles, pour élaborer les programmes de formation. Nous retrouvons donc exactement la problématique qui s'est posée au directeur du C.R.D.P. de Lyon, lorsqu'il a eu à mettre en place l'expérience pilote dont nous avons parlé précédemment, c'est-à-dire gérer les conflits et tenter de trouver une cohérence à cet ensemble disparate. Le ministre estime cette cohérence indispensable et souhaite situer les actions de formation dans deux directions, d'une part celle de la nécessaire **rénovation du système éducatif** et, d'autre part, celle de la réponse à donner à la **demande de formation des personnels**.

L'annexe II de la circulaire précise les modalités spécifiques de la formation continue pour les écoles, les collèges et les lycées, indiquant qu'elle doit "*permettre de rompre l'isolement des maîtres*". Comme nous avons choisi, nous l'avons dit, de centrer notre étude sur les collèges, nous la limiterons aux propositions les concernant. Dans le paragraphe de la circulaire qui en traite spécifiquement, il est envisagé deux types de stages. Tout d'abord, sont préconisés des stages en continu, pour lesquels des remplacements sont prévus : stages en entreprise ; stages d'initiation à la problématique de l'enseignement aux enfants de travailleurs immigrés ; stages pour les professeurs d'option technologique industrielle ; stages pour les professeurs d'arts plastiques et de langues vivantes ; stages de formation aux techniques documentaires ; stages pour les conseillers d'éducation et les équipes de direction. D'autre part, le ministre préconise également des stages constitués d'une succession de séances disjointes, permettant de profiter des réflexions apportées par le contact avec la classe.

Notons que la circulaire prévoit que "*les enseignants participant à ces actions bénéficieront d'une décharge de service correspondant au temps consacré à leur formation continue, soit une heure-année pour la participation à un cycle de 36 heures par an*". Le but de cette mesure était double : d'une part, elle devait permettre d'éviter les absences des professeurs toujours préjudiciables aux élèves, et, d'autre part, "*ce système aurait l'avantage de favoriser la prise de responsabilité de leur formation continue par des équipes de collèges et serait d'un intérêt évident pour la constitution de projets pédagogiques d'établissement.*" Or il ne semble pas que cette disposition ait été généralisée, comme le prévoyait la circulaire. Assez rapidement, les enseignants ont été nombreux à participer aux stages du deuxième type, pour lesquels le remplacement n'était pas prévu. Cette situation a entraîné de nombreuses absences non remplacées, ce qui n'a pas manqué de provoquer des réactions chez les parents d'élèves.

Les propositions d'actions en direction des enseignants de collège sont détaillées dans l'annexe II de la circulaire. Elles sont situées selon sept axes, dans lesquels des actions précises sont préconisées.

Le premier axe est celui de la "*formation et perfectionnement des personnels qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale suffisante, et des auxiliaires en voie de titularisation.*" On constate que la première place est donnée au "recyclage" des enseignants, dont il est précisé qu'il devra relier théorie et pratique.

Le deuxième axe concerne "*l'adaptation de tous les personnels à l'évolution des objectifs, des structures et des contenus pédagogiques.*" Il est précisé qu'il s'agit de stages spécifiquement destinés aux professeurs d'arts plastiques, de langues vivantes et d'E.M.T.

Quant au troisième axe, il cherche à **favoriser "le développement d'attitudes et de méthodes permettant aux personnels de prendre en compte la diversité des publics scolaires, de favoriser l'orientation des élèves et leur insertion sociale et professionnelle."** Ce troisième domaine évoque une volonté de donner des outils de différenciation pédagogique, adaptés aux différents publics des collèges ; il semble donc assez novateur par rapport à ce qui se faisait auparavant à l'intérieur de l'institution.

Le quatrième axe se situe nettement dans une perspective de changement, puisqu'il **vise "la transformation de la vie scolaire et de la fonction éducative des collèges."** Il est précisé que des actions de formation devront porter sur la "pédagogie de l'autonomie" ; d'autres devront favoriser la "réflexion et la concertation pédagogique disciplinaire et interdisciplinaire", domaine que l'institution ne favorisait pas vraiment dans la période antérieure. D'autres encore porteront sur les "techniques documentaires" et aussi sur la "politique de l'établissement" en vue, est-il précisé, de la "mise en oeuvre d'un projet d'établissement." L'incitation à élaborer de tels projets existe donc déjà en 1981, et les M.A.F.P.E.N. reçoivent, dès leur création, la mission d'aider à cette élaboration. Enfin, d'autres actions devront préparer à l'"animation de la vie scolaire."

Les trois derniers axes reprennent en compte des actions existantes, comme tout ce qui concerne l'"action culturelle". Il est également prévu que puissent être organisées **des "actions à l'initiative totalement académique"**, et enfin **des "formation des personnels des services d'information et d'orientation."**

L'énumération de ces différents axes montre que le ministre ne réduit pas la formation destinée aux personnels des collèges à une formation disciplinaire, ni même pédagogique de l'enseignant, mais qu'il l'élargit considérablement, puisqu'il prend en compte tous les aspects de la vie scolaire, depuis le travail en équipe pédagogique, jusqu'à l'élaboration d'un projet d'établissement. Les grands axes de la politique du ministre Savary en matière de formation continue, sont là clairement définis, et ils sont d'ailleurs tout-à-fait dans l'esprit du rapport de la commission De Peretti. La création des M.A.F.P.E.N. constitue donc un des éléments essentiels de la politique du ministre, en matière de formation des enseignants. Il était inévitable qu'un projet d'une telle envergure provoque des réactions ; voyons de plus près lesquelles.

1.2.4. L'accueil Fait À Ces Nouvelles Dispositions

Examinons tout d'abord ce qu'en dit la presse syndicale. En ce qui concerne l'U.S., la revue nationale du S.N.E.S., elle s'était montrée assez méfiante vis-à-vis du rapport De Peretti, et avait émis un certain nombre de réserves, après la conférence de presse du 19 mars, et avant même que les textes officiels soient parus. Mais c'est essentiellement sur les points concernant la formation initiale que portaient ces réserves. En fait, le S.N.E.S. semble reprocher essentiellement au ministre de ne pas l'avoir consulté, avant d'écrire sa lettre aux Recteurs du 15 avril, annonçant la création des Missions ; on se souvient pourtant que le S.N.E.S., comme les autres organisations, avait participé aux travaux de la commission du rapport. Dans les articles de cette période, les points jugés positifs sont évoqués rapidement, mais en revanche, une grande méfiance se manifeste ; **"la déception risque d'être grande"**, lit-on dans le n°26, du 13 mai 1982 (p.14). Ce n'est

qu'après la parution de la circulaire du 24 mai, dans laquelle il a pu constater que **"la question des moyens est prise en compte"**, que le S.N.E.S. consent à reconnaître que **"bon nombre d'aspects positifs tranchent heureusement avec ce que les personnels refusaient à juste titre dans les politiques passées."** (U.S., n°30, 24/06/82, p.21), pour finalement juger que **"un esprit nouveau semble présider à la conception de la formation continue."** (U.S., n°34, 24/09/82, p.10). Cependant, il ne croit guère à la possibilité que, par exemple, cette formation continue puisse se faire sur le temps de travail. Le syndicat se contentera néanmoins de demander aux enseignants de rester vigilants, en attente en quelque sorte.

Quant au S.G.E.N.-C.F.D.T., dès la conférence de presse du ministre, il manifeste sur l'essentiel un accord large et presque enthousiaste, en particulier sur l'organisation en réseau. Il fait malgré tout quelques remarques, conformes à ses revendications essentielles. L'une de ces remarques concerne le fait que **"la formation n'est jamais qu'individualisée ; on en reste à la vision "un maître pour une classe", et au collectif des maîtres comme juxtaposition d'individus ; on n'y lit aucun souci d'impulser et d'aider une formation collective pour le travail en équipes pédagogiques et éducatives."** (S.U., n°821, 29/03/82, p.8). Une autre divergence est soulignée par le S.G.E.N.-C.F.D.T. Opposé depuis toujours à ce que la formation soit confiée aux corps d'inspection, il ne pouvait que déplorer la présence de ces corps d'inspection dans les Missions nouvellement créées. (S.U., n°824, du 18/05/82, p.16). Mais la parution de la circulaire du 23 mai rassurera le S.G.E.N.-C.F.D.T. sur ces deux points. Il appréciera alors particulièrement **"le refus d'une formation parcellisée, la responsabilité des personnels en formation dans l'élaboration des modalités et des contenus, le mixage des personnels dans des actions de formation, l'enrichissement des tâches et la pratique du travail en équipes intercatégorielles."** (S.U., n°826, du 15/06/82, p.16). Le S.G.E.N.-C.F.D.T. approuve particulièrement les dispositions nouvelles qui vont dans le sens de ses revendications habituelles. A travers les articles de cette époque, ces revendications apparaissent moins centrées sur l'aspect "matériel", mais surtout davantage "qualitatives", que celles du S.N.E.S.

Les militants syndicaux vont d'ailleurs s'engager massivement dans les Missions naissantes. **"Il est certain que parmi les gens qui se sont beaucoup engagés dans la M.A.F.P.E.N. au début, il y avait beaucoup de gens du S.G.E.N." dit une militante de Lyon. "Effectivement, je dirais que l'évolution du système éducatif, cela correspondait au projet du S.G.E.N. Pour beaucoup de gens, et même certains y sont encore, c'était une forme de... comment dire ? pas d'engagement..., mais enfin, leurs idées syndicales les amenaient à s'engager dans la M.A.F.P.E.N., pour faire avancer leurs idées**³⁶**."** Les militants des autres syndicats se sont également engagés en nombre dans les M.A.F.P.E.N. naissantes, montrant que le milieu de la profession était conscient de l'enjeu que les conditions de leur mise en place représentaient. **"Nous avons été nombreux à devenir militants pédagogiques, alors que nous avions un engagement syndical ou politique avant. Les militants syndicalistes ont ainsi envahi le champ de la formation. Il y avait déjà une réflexion dans les syndicats bien entendu, et il y avait un champ libre. Cela me paraît assez important**³⁷**,"** dit une

³⁶ Entretien CK, du 23/10/97.

militante de Grenoble.

Mais, en dehors du cercle de l'Education nationale, quelles ont été les réactions dans le grand public à la création des M.A.F.P.E.N. ? Bien peu d'enthousiasme, à vrai dire. Le premier chef de la M.A.F.P.E.N. d'Amiens note que **"la presse spécialisée lui accorde un écho assez limité ; sans doute, la tâche paraissait-elle trop énorme et les chances de réussite réduites, tant étaient importants les compléments de formation à mettre en oeuvre, les demandes en formation et le cloisonnement des institutions et des catégories."** (Regrain, 1984, p.3). On doute donc que les intentions affirmées par le ministre puissent se concrétiser réellement, face aux difficultés qui se profilent. On n'y croit pas vraiment. Par exemple, le *Monde de l'Education* de Juillet 82 note seulement que **"la formation des personnels doit être décentralisée, pour tenir compte des besoins ressentis à la base, et pour rapprocher les différentes catégories d'enseignants et de non-enseignants."** Un aspect essentiel des dispositions prises est approuvé, mais manifestement, l'opinion publique, craignant probablement les "effets d'annonce", attend de pouvoir juger aux actes. L'enthousiasme n'y est guère, ni la réprobation d'ailleurs, seulement une certaine indifférence. Même les précisions données par le ministre sur le financement de l'opération, ne semblent pas avoir suscité de réactions.

C'est seulement l'année suivante, quand paraîtra le rapport de Louis Legrand (1983), sur les collèges, que des réactions souvent violentes se manifesteront, et là non seulement dans la presse spécialisée, mais aussi dans le grand public. Ces attaques ne viendront d'ailleurs pas seulement du corps enseignant, mais également de l'ensemble de la société "civile". L'étude du rapport Legrand, et plus généralement de l'opération connue sous le nom de Rénovation des collèges, ne fait pas l'objet essentiel de ce travail. Cependant, dans sa circulaire du 19 avril 1983 qui lancera cette opération, le ministre précise que, bien que l'action de rénovation ne soit proposée qu'à un nombre limité de collèges, **"les objectifs de formation qui sont précisés ont naturellement une portée plus générale et devraient inspirer l'ensemble des actions de formation prévue au niveau du premier cycle."** Les M.A.F.P.E.N. étaient donc impliquées très directement dans cette opération de Rénovation des collèges, que nous étudierons plus loin. Pour l'instant, nous nous intéresserons à la manière dont les M.A.F.P.E.N. se sont effectivement mises en place dans les académies.

Chapitre 2. La Mise En Place Effective Dans Les Académies

2.1. L'organisation Des Missions De Lyon Et De Grenoble

2.1.1. La Constitution Des Missions

³⁷ Entretien MC, du 11/07/96.

Dans sa lettre aux Recteurs du 15 avril, le Ministre demandait à ceux-ci de lui proposer des candidats à la fonction de Chefs de Mission. Un arrêté va suivre de près la circulaire du 24 mai. Le 11 juin 1982, dix-sept académies sont pourvues d'un Chef de Mission, dont celles de Lyon et de Grenoble. Les dix autres nominations les suivront de peu (Arrêtés des 11/06/82, 16/06/82, 01/07/82 et 29/07/82). Ces nominations constituent une "première", dans l'institution Education nationale, puisque les Chefs de Mission sont placés hors hiérarchie, ce qui signifie, et cette situation est totalement inédite dans l'Education nationale, que les Chefs de M.A.F.P.E.N. ne sont pas placés sous l'autorité du Recteur de leur académie, même s'ils dépendent de lui pour l'aspect financier. Les Chefs de Mission alors nommés sont tous, sans exception, des universitaires ; de plus, un certain nombre d'entre eux, huit sur vingt-sept, ont été directeur de l'I.R.E.M. de leur académie.

La mission que le ministre Savary leur confie est à la fois précise et vague. Précise dans ses intentions, puisque les textes donnent des orientations claires ; mais elle reste vague sur les moyens à employer pour leur donner corps, puisque le ministre donne "carte blanche" aux Chefs de Mission. On peut interpréter cela soit comme une chance, si on considère que la liberté permet d'innover, soit comme un inconvénient, si on regrette une certaine absence de cadrage. Toujours est-il que ce choix ministériel permettra à chaque chef de mission de procéder selon sa sensibilité propre. A cause de la liberté quasi-totale dont il jouissait, le Chef de Mission, par ses conceptions personnelles, mais aussi à travers les collaborateurs qu'il choisira, a nécessairement eu une influence déterminante sur la manière dont les choses se sont mises en place et ont évolué par la suite, et également sur les différences que l'on a pu observer selon les académies.

Cependant un élément a contribué à gommer un peu ces différences entre académies. En effet, pour coordonner le travail des Missions académiques, le ministère fera piloter l'opération par une de ses Directions : la M.I.T.I.F. (Mission aux Technologies de la Formation). Cependant, ce n'est qu'un an plus tard, lors de sa transformation en M.I.F.E.R.P. (Mission à la Formation et à la Recherche Pédagogique), que cette Mission nationale prendra son régime de croisière ; son action se poursuivra jusqu'à sa suppression, en 1986. **"Cette structure nationale de coordination a largement contribué à l'acquisition par les Chefs de M.A.F.P.E.N., d'une "culture commune", garante d'une cohérence nationale"**, peut-on lire le bilan fait en 1990, par la Conférence des Chefs de M.A.F.P.E.N. (p.17). Cette Conférence, réunie sur le modèle de la Conférence des Directeurs d'I.R.E.M., assurera la cohérence du dispositif. Les réunions fréquentes de cette Conférence permettront de limiter, sans doute davantage qu'on ne le croit généralement, les différences entre les académies. Nous avons choisi de centrer notre étude sur l'académie de Lyon, avec quelques incursions dans celle de Grenoble, nous ne pourrions donc pas procéder à une comparaison précise des modalités de mise en place selon les académies.

Outre l'autonomie laissée au chef de Mission, un autre élément a joué un rôle important dans les conditions de cette mise en place, c'est la manière dont les Recteurs vont accueillir les Chefs de Mission nouvellement nommés, et vont leur faciliter la tâche. **"Certains chefs de Mission", se souvient l'un d'eux, "n'avaient même pas un bureau à eux, ni même quelquefois une chaise"³⁸ ...** La conjoncture locale va donc jouer un

rôle déterminant, dans la mise en place des Missions. Par exemple, à Grenoble, la Mission s'installe au Rectorat, et la collaboration avec le Recteur de l'époque se fait de manière étroite. A Lyon, existait l'expérience pilote, dont nous avons parlé. Comme elle était pilotée par le directeur du C.R.D.P., c'est tout naturellement dans des locaux du C.R.D.P. que la Mission s'installe ; elle conservera d'ailleurs par la suite des liens privilégiés avec celui-ci.

La circulaire prévoyait qu'une Mission soit constituée de huit à seize personnes, ce qui est rapidement réalisé. A Lyon, on reprend en grande partie l'acquis de l'expérience pilote. A Grenoble, **"en six semaines, le chef de Mission était nommé, la Mission constituée. Deux réunions de la nouvelle Mission ont immédiatement lieu."** (Boutet, 1988, p.8). Comme le Recteur et le Chef de Missions souhaitaient une étroite collaboration avec les établissements, on commencera par organiser, **"dès juillet 82, (...) un stage avec les Chefs d'établissement de l'académie ; il est orienté sur la formation et la vie des établissements."** (*ibid.*) Comme cela était souhaité par le ministre, les équipes seront donc immédiatement opérationnelles et pourront, dans la plupart des académies, proposer des formations dès l'année scolaire 82-83.

2.1.2. Le Premier "paf" (1982-83)

a Lyon

La première tâche à laquelle vont s'atteler ces équipes, sera le recensement des ressources formatives de l'académie. Comme cela avait été fait à Lyon antérieurement, dans le cadre de l'expérience pilote, dès septembre-octobre 1982, les Chefs de Mission prennent contact avec les différents lieux que nous avons étudiés dans la première partie de ce travail. Etant eux-mêmes universitaires, ils prennent contact bien entendu avec les services de formation des universités, ainsi qu'avec les instituts universitaires comme les I.R.E.M., I.R.E.F., I.R.E.S.P., etc... La circulaire du ministre prévoyait en effet que un tiers de la formation soit assurée par des universitaires. Les chefs de Mission contactent également les C.R.D.P., les I.P.R., les Centres Régionaux de Formation des P.E.G.C., les Ecoles normales, les C.A.F.O.C., les lieux de formation des enseignants d'éducation physique, et enfin, selon les directives du ministre, différentes associations, comme les "mouvements pédagogiques" les associations de spécialistes, etc... Ils constituent ainsi un "catalogue de stages", qui seront proposés aux enseignants, dès l'année scolaire 82-83, dans la plupart des académies. Ces catalogues, les désormais célèbres Plans Académiques de Formation, seront rapidement baptisés P.A.F.

Voyons plus précisément comment les choses se sont passées dans l'académie de Lyon. La situation est ici un peu particulière, puisque un catalogue de stages a été établi, depuis deux ans, dans la cadre de l'expérience pilote. Il sera repris **"intégralement"**³⁹ par le Chef de Mission nouvellement nommé, qui va se charger d'en assurer la diffusion dans les établissements. Dans ce catalogue, on trouve 206 intitulés de stages différents. Parmi

³⁸ Entretien du 23/03/96, avec le premier chef de mission de Grenoble.

³⁹ Entretien du 6/6/94, avec celui-ci.

ces stages, 48 % sont proposés par les Universités, 28 % par les Inspections Pédagogiques Régionales, 5 % par le centre de formation des P.E.G.C., 8 % par le C.R.D.P. et 11 % par la Mission d'Action Culturelle du Rectorat, en association avec des mouvements pédagogiques, en l'occurrence l'A.R.O.E.V.E.N., les C.E.M.E.A., l'O.C.C.E., le C.E.P.I., le G.F.E.N. et la L.F.E.⁴⁰ L'ensemble des stages proposés, pour l'année 82-83, représente une offre de 32 000 journées-stagiaires (P.A.F. 83-84, p.IV).

En ce qui concerne les moyens financiers mis à la disposition du Chef de mission en 82-83, pour la réalisation effective de ces formations, ils sont évoqués dans le bilan contenu dans l'introduction du P.A.F. de l'année suivante. On peut ainsi lire que **"les moyens destinés à la formation continue des enseignants sont délégués aux Académies, par les différentes Directions Pédagogiques. Ce sont :**

quelques emplois de remplacement ;

des heures supplémentaires (années ou effectives)

des crédits de stages." (P.A.F. 83-84, p.III).

Pour l'année 1982-83, et sans tenir compte des moyens réservés à l'introduction de l'informatique, on avait la répartition suivante :

	Emplois	H.S.A.	H.S.E.	Crédits
Collèges	60	292	900	1 230 000 F
Lycées	2	0	500	730 000 F

Il est précisé plus loin que ces moyens doivent permettre de faire face à la formation continue d'environ 14 000 personnes sur l'Académie de Lyon, ce qui signifie que ces moyens permettent de **"donner des décharges de service ou des heures supplémentaires aux formateurs, de rémunérer les intervenants extérieurs, de prendre en charge les frais de stage (déplacement, hébergement) des formateurs et des formés"**. En revanche, ces moyens ne sont pas suffisants pour **"pourvoir au remplacement des personnes suivant des actions de formation de moins de 4 semaines"**. Par conséquent, il est demandé **que "la partie des absences pour formation prises sur le temps de service statutaire ne doit pas excéder 5 ou 6 jours pour une personne"**. On voit donc que, dès la mise en place des M.A.F.P.E.N., est soulevé le problème délicat de l'absence des enseignants, lorsqu'ils sont en formation continue. On se souvient que le rapport De Peretti prévoyait un certain nombre de possibilités d'aménagement des emplois du temps des élèves, permettant que le départ des enseignants en stages ne soit pas un handicap pour les élèves. Mais il semble bien que ces propositions n'aient guère été reprises dans les établissements et qu'une situation posant problème se soit installée à ce moment-là.

⁴⁰ Cf tableau récapitulatif, annexe n°1.

On peut d'ailleurs se demander pourquoi ce problème n'a pas été davantage source de difficultés, à ce moment-là. Parmi les enseignants, il est probable que la possibilité d'effectuer cette formation continue sur le temps de travail, ainsi que le remboursement des frais de stage, aient constitué une innovation suffisamment importante pour qu'ils défendent cet acquis avec une conviction suffisante pour convaincre ceux qui risquaient de se plaindre de leur absence : les parents d'élèves. Dans certains établissements par exemple, les parents d'élèves étaient invités à assister à une session de formation, afin qu'ils puissent se rendre compte par eux-mêmes de l'intérêt de ce qui s'y faisait. Les enseignants défendaient l'idée que le temps passé en stage, s'il était perdu à court terme pour les élèves, représentait un bénéfice nettement plus important sur le long terme. Néanmoins, ce problème était bien réel et n'a pas été résolu dans les années qui ont suivi.

a Grenoble

Le cas de l'académie de Lyon étant un peu particulier du fait de l'existence de l'expérience pilote, nous examinerons également comment les choses se sont passées à Grenoble, puisque cela représente la situation qui s'est présentée dans la plupart des académies. Dès sa nomination, le premier Chef de Mission entreprend, tout comme cela avait été fait à Lyon dans le cadre de l'expérience-pilote, de répertorier les ressources formatives de l'académie. Dans un rapport ultérieur, il rappellera l'inventaire de l'existant fait à son arrivée. Dans ce rapport, on peut lire :

"Il existait un P.G.S. (Programme Général des Stages), proposé tous les ans par l'Inspection Générale, et mis en oeuvre par les I.P.R. et les formateurs dans certaines spécialités. Il s'agissait alors de propositions nationales.

Une formation des professeurs de collège, dans le cadre du P.G.S., avait été mise en place en 81-82, suite à deux notes de service de la Direction des Collèges (circulaire Rencurel du 28 mars 80 et du 11 août 81).

Sous la pression de changements de programmes et de diplômes, l'enseignement technique organisait de nombreuses formations.

Des stages relativement longs étaient organisés en mathématiques, français, langues, E.P.S., par les directeurs d'études du Centre de Formation P.E.G.C., à l'intention des P.E.G.C. en exercice.

L'I.R.E.M. avait déjà une dizaine d'années d'expérience derrière elle et une existence reconnue officiellement par le Ministère (postes et moyens).

L'I.R.E.S.P. avait été créé à l'Université Scientifique et Médicale, en 1973, pour aider à la mise en place de nouveaux programmes de physique et chimie dans le

secondaire (lycées et collèges).

Un service de formation continue des enseignants fonctionnait, dans la même université, en Sciences naturelles, depuis une dizaine d'années également.

L'université des langues et des lettres, et celle des sciences sociales, organisaient des séances de "recyclage" (mot qui a disparu depuis à juste titre).

Le C.R.D.P. et les C.D.D.P. étaient maîtres d'oeuvre de nombreux stages (théâtre, cinéma, environnement).

Les enseignants d'E.P.S. avaient, depuis des années, grâce à une structure de formation très charpentée, développé massivement la formation continue.

Le C.E.F.I.S.E.M. (rattaché à l'Ecole Normale de Grenoble), organisait des stages qui s'adressaient aux enseignants plus particulièrement en contact avec les enfants de migrants.

Le C.A.F.O.C./D.A.F.C.O. s'occupait de formation de formateurs.

Le S.A.I.O. organisait des stages pour les professeurs principaux."

(Boutet, 1988, p.8-9)

On retrouve bien les différents lieux de formation que nous avons étudiés précédemment, mais on constate également, en filigrane, l'absence de communication entre ces différents lieux. Il va donc regrouper les différentes formations proposées, dans un catalogue, analogue à celui qui existait dans l'académie de Lyon. Ainsi, 237 intitulés de stages différents seront proposés dans le premier P.A.F. de cette académie. Parmi ces 237 stages⁴¹, 22 % sont proposés par des universitaires, 21 % par des I.P.R., 3 % par des directeurs d'études du centre P.E.G.C., 32 % par des enseignants désignés par un I.P.R. ou par une université, 19 % par le C.R.D.P. et 3 % par les mouvements pédagogiques (en l'occurrence C.E.M.E.A. ou A.R.O.E.V.E.N.). La M.A.F.P.E.N. de Grenoble dispose de 58 postes et de 2 125 000 F de crédits. Ils sont utilisés pour rémunérer des intervenants extérieurs, couvrir les frais de déplacement et les indemnités de stages et payer les frais pédagogiques ; mais ne comprennent pas le paiement des heures supplémentaires effectuées par les formateurs.

On peut donc observer que, dans les deux académies, le volume total des offres de formation faites aux enseignants pour l'année 1982-83, ainsi que la part prise par chacun des lieux préexistants, sont assez semblables. En toute logique, les moyens mis à la disposition des deux académies, sont également du même ordre de grandeur. On

⁴¹ Voir tableau récapitulatif, annexe n°2.

constate d'autres similitudes entre les deux académies, comme, par exemple, l'extrême disparité entre les durées de stages. En effet, la circulaire du 24 mai prévoyait que cette durée pouvait varier de quelques jours à un an. Autre similitude : la lecture de ces deux P.A.F. montre avec évidence, et les Chefs de Mission le confirment, que l'immense majorité des stages proposés, environ 90 %, sont centrés sur la discipline à enseigner, et proposés aux enseignants dans leur discipline. Seuls quelques stages, pour la plupart proposés par des associations, proposent un travail en interdisciplinarité.

Comme nous venons de le voir, ces catalogues, aussi bien celui de Grenoble que celui de Lyon, ont été établis à partir de l'inventaire des ressources formatives qui avaient été effectué. Mais, en revanche, en 1982, on n'a pas répertorié les besoins réels des établissements⁴², en matière de formation, sans doute parce que les établissements n'ont pas eu la capacité, ni surtout le temps, de faire cette évaluation de leurs besoins. Cette analyse de besoin s'est faite, pour ce qui concerne Grenoble, durant l'année 83, mais en décembre 85, on n'avait pas encore tiré parti de cette étude, à cause de difficultés dans son dépouillement (Boutet, 1985, p.2). Il est indéniable que cette absence d'analyse préalable des besoins, a fortement marqué, et pour longtemps, le type de formation continue offerte aux enseignants du secondaire.

2.1.3. Un Accueil Enthousiaste De La Part Des Enseignants

Pour les raisons que nous avons vues au début de la première partie, l'attente des enseignants était forte, et ils vont s'inscrire nombreux aux stages proposés par les Missions naissantes. A Grenoble, il y a eu, dès 1982, environ 2500 demandes, (Boutet, 1988, p.13), émanant d'enseignants des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. Il s'agissait pour l'essentiel, de demandes formulées individuellement, le mode d'inscription ne laissant pas, de toute façon, d'autre choix. On est bien, on le voit, dans une logique de formation individuelle, et cette logique va marquer très fortement la première période des M.A.F.P.E.N., période sur laquelle porte ce travail, car cette logique restera longtemps majoritaire, nous le verrons, malgré les différents essais tentés pour la changer. Et d'ailleurs, **"tous les partenaires paraissent y trouver leur compte, en vertu d'un consumérisme largement partagé"**, peut-on lire dans le compte-rendu de la Conférence des Chefs de M.A.F.P.E.N., qui s'est tenu à Lyon en janvier 90 (Conférence, 1990, p.21).

2.1.4. Quelques Difficultés Cependant

Si les enseignants ont accueilli favorablement les premières propositions faites par les M.A.F.P.E.N., en revanche du côté de certaines instances, elles ont rencontré quelques difficultés, par exemple du côté des Ecoles Normales. Les textes ministériels, qui souhaitaient que toute la formation continue des enseignants soit regroupée en un même lieu, prévoyait donc que la formation continue des instituteurs rejoignent, dans les M.A.F.P.E.N., celle des autres enseignants. Mais, écrit le premier Chef de mission de Grenoble, **"au début, les réticences [des Inspecteurs d'Académie] vis-à-vis de la Mission, nouvel organisme, furent très vives."** (Boutet, 1985, p.4). En fait, les plupart

⁴² Entretien du 23/03/96, avec le premier chef de Mission.

des Ecoles Normales ont refusé de "jouer le jeu" et de s'intégrer au nouveau dispositif. Comme nous l'avons vu, elles organisent la formation continue des instituteurs depuis déjà dix ans, et **elles "considèrent que cette affaire est strictement de leur ressort."** (*ibid.*). Les responsables ne voyaient sans doute pas l'intérêt de venir se fondre dans une structure qui d'ailleurs n'en était pas encore vraiment une. La M.A.F.P.E.N. tente cependant de proposer quelques stages réunissant des instituteurs et des professeurs de collège. Mais cela ne suffit pas pour éviter la séparation de fait de la formation continue des enseignants du primaire de celle des enseignants du secondaire, séparation que l'on peut encore, dans une certaine mesure, déplorer aujourd'hui. En effet, une fusion des deux systèmes de formation continue aurait peut-être contribué à rapprocher les deux ordres d'enseignement, ce qui n'aurait pu être que bénéfique, dans l'optique d'une meilleure connaissance mutuelle.

Outre la résistance des Ecoles Normales, les Chefs de M.A.F.P.E.N. se sont également heurtés à celle des corps d'Inspection. Pour lancer l'opération M.A.F.P.E.N., le ministre Savary réunit tous les partenaires, le 21 juin 82, dans un séminaire au cours duquel le doyen de l'Inspection Générale avait déclaré, selon le premier chef de Mission de Lyon, que celle-ci **"se mettait à la disposition des M.A.F.P.E.N."**⁴³. Quant aux I.P.R., ils ont été, lors de cette même réunion, **"invités à collaborer et à obéir"**. Voilà qui était totalement inhabituel et qui mettait les Chefs de M.A.F.P.E.N. tout-à-fait en dehors de la tutelle des corps d'Inspection, alors que ceux-ci avaient précédemment le quasi-monopole de la formation des enseignants du secondaire. Se basant sur ses notes prises à la réunion du 21 juin 82, le premier chef de Mission de Grenoble écrit : **"Le fond du problème est que le ministère voulait que l'Université prenne en charge la formation de tous les personnels, aussi bien la formation initiale que la formation continue"**⁴⁴. C'est en effet, nous l'avons vu, ce qui ressort du rapport De Peretti et des textes ministériels, même si le ministère n'a pas fait le choix de créer immédiatement les Instituts Universitaires que le rapport préconisait. Le premier chef de Mission confirme cette orientation : **"Il y avait dans l'air la reprise par les Universités, des C.P.R., traditionnellement "aux mains" des I.P.R. et des I.G."** En effet, on pensait que les Inspecteurs peuvent difficilement être à la fois "juge et partie". Il semble en effet difficile voire impossible de cumuler la fonction de formation avec celle d'évaluation qui est traditionnellement celle des Inspecteurs.

Les corps d'Inspection voyaient donc la formation continue leur échapper, au bénéfice des universitaires. Il n'est donc pas étonnant qu'ils aient fait de la résistance et aient cherché à défendre leur territoire. Le premier chef de la M.A.F.P.E.N. de Lyon se souvient que les déclarations de principe faites par les responsables, **"ne se sont pas traduites dans les faits au niveau des I.P.R. (...) Selon les disciplines, le poids des I.P.R. était variable ; mais dans l'ensemble ils se sont bien accrochés ! Dans les disciplines où il y avait des universitaires motivés, ils ne pouvaient pas placer leurs "favoris"**⁴⁵.

⁴³ Entretien JB, du 06/06/94.

⁴⁴ Courrier JB, du 23/05/96.

Il faut dire que l'organisation prévue pour les M.A.F.P.E.N., non seulement menaçait leur "territoire réservé", mais de plus, bousculait leurs habitudes. En effet, les textes préconisaient la mise en place de formations "par les pairs" ; il ne s'agissait donc plus d'une formation "venue d'en haut". On n'avait jamais vu cela dans l'Education nationale, il y avait de quoi choquer les corps d'Inspection, attachés au fonctionnement hiérarchisé de l'institution, dans tous les domaines, y compris celui de la formation des enseignants.

De plus, non seulement le ministère nommait à la tête des M.A.F.P.E.N. des universitaires, non seulement il préconisait une formation par les "pairs", mais, autre idée incongrue, il demandait également de faire appel à des associations, mouvements pédagogiques, etc... **"Je sais que, relate alors le responsable de l'Action Culturelle au Rectorat de Lyon, également responsable de la commission "Action culturelle" de la M.A.F.P.E.N., "lorsque j'ai fait venir les formateurs des mouvements pédagogiques, cela n'a pas été simple, quoi"⁴⁶.** Pour les I.P.R., mais aussi pour les Rectorats, les mouvements pédagogiques ne donnaient aucune garantie de sérieux, donc ils n'avaient pas leur mot à dire. Les I.P.R. présentaient certainement que, ainsi que l'écrivait déjà Bernard Honoré en 1977, **"non seulement la formation remet en question ce qui est en place, mais elle tend à s'y substituer." Et n'ajoutait-il pas précisément : "Peut-être faut-il voir là une des raisons pour lesquelles de nombreux organismes créent leurs propres services de formation et évitent de laisser leurs agents suivre des stages extérieurs."** (Honoré, 1977, p.28). L'institution Education nationale n'échappait pas à cette règle de la formation à l'intérieur de l'institution, et regardait avec méfiance tout ce qui venait de l'extérieur.

C'est probablement en raison de cette attitude que certains formateurs de l'époque, militants des mouvements pédagogiques et autres associations, disent avoir vécu ces débuts comme une période de conquête : **"Il y avait une volonté de faire collaborer tout le monde, mais les mouvements pédagogiques ont dû jouer des coudes pour se faire reconnaître et forcer un peu la main de l'Education nationale"⁴⁷.** Malgré leur enthousiasme, les résistances de l'Institution ont été si fortes, que la participation effective des mouvements pédagogiques, déjà difficile à imposer au début, a par la suite assez rapidement disparu.

Malgré ces difficultés, le sentiment qui domine largement à cette époque, au dire des formateurs, est incontestablement l'enthousiasme car, nous l'avons vu, les directives ministérielles étaient suffisamment générales pour laisser une grande liberté : **"On avait des perspectives et des moyens ; on démarrait un certain nombre de choses. Cela donnait l'impression d'une grande ébullition"⁴⁸.** On avait l'impression qu'il allait être possible de changer les choses. Quelques années plus tard, les chefs de M.A.F.P.E.N.,

⁴⁵ Entretien JB, du 06/06/94.

⁴⁶ Entretien RC, du 7/7/94.

⁴⁷ Entretien MG, du 16/6/94.

⁴⁸ *ibid.*

réunis en Conférence, confirmeront que **"dans l'éducation nationale, la généralisation de la formation continue a été perçue dès le départ comme indissociable de l'idée de changement, de rupture."** (Conférence, 1990, p.53). Mais les corps d'Inspection ne restent pas inactifs. Par exemple, l'Inspection Générale organise en octobre 1982, à la demande de la Direction des Collèges, un séminaire sur le projet d'établissement.

2.1.5. Le Séminaire De Souillac

L'objectif était de sensibiliser à ce problème les personnels qui constituent ce que l'on appelle la Vie Scolaire, c'est-à-dire les chefs d'établissement, les conseillers d'éducation, etc... Le compte-rendu de ce séminaire, destiné aux équipes Vie Scolaire des académies, contient **"des idées et des propositions précises qui permettront à chaque équipe d'animation de collège d'avancer dans la voie du projet d'établissement."** (I.G., 1982). On a tout d'abord travaillé sur le recueil des données et du recensement des besoins de l'établissement. Le séminaire tente ensuite de répondre aux questions suivantes (p.16) :

• **"Qu'est-ce qu'un projet d'établissement ?**

• **Comment lancer un projet d'établissement ?**

• **Comment choisir et formuler des objectifs prioritaires ?**

• **Comment les traduire en actions concrètement réalisables et évaluables ?**

• **Comment réaliser les actions projetées ?"**

Les équipes académiques Vie Scolaire ayant participé à ce séminaire, étaient invitées à faire pénétrer ces idées dans chaque établissement, afin de **"lui permettre de choisir son propre changement par l'élaboration de son projet dans la ligne générale proposée."** (p.3).

Néanmoins, on constatera que les travaux de ce séminaire n'ont pas été pris en compte, lorsque sera lancée, peu de temps plus tard, l'opération de Rénovation des collèges, dont nous parlerons plus loin. Pour Jean-Pierre Obin, **"le langage utilisé, l'accent exclusif mis sur l'aspect relationnel de la vie scolaire, l'absence de référence faite aux contenus d'enseignement et aux objectifs d'apprentissage, faillirent invalider la notion même de projet d'établissement."** (Obin et Weber, 1987, p.54). On peut aussi faire l'hypothèse que la mise à l'écart des travaux de ce séminaire est un signe de la volonté du ministre de tenir l'Inspection Générale en dehors de la mise en oeuvre de l'opération de rénovation des collèges, la cantonnant dans son rôle d'évaluation.

2.1.6. Les Commissions

Les difficultés que nous venons d'évoquer étaient situées au niveau ministériel, mais dans les M.A.F.P.E.N., l'année scolaire 82-83 commence dans une ambiance d'euphorie, dont tous les acteurs de l'époque se souviennent. La plupart avaient le sentiment de vivre une aventure. Nous venons de voir que, à Lyon comme à Grenoble, une soixantaine de postes sont dégagés par les Recteurs pour assurer les formations proposées dans le premier P.A.F. Parmi les nouveaux formateurs, pour la plupart enseignants, certains seront déchargés entièrement ou partiellement de leurs cours ; d'autres interviendront occasionnellement. Dès la première année, plusieurs dizaines de formateurs vont ainsi intervenir, pour des durées très variables. Il devient donc très vite nécessaire de structurer la Mission. A cet effet, se mettent en place, dans la plupart des académies, des commissions de travail paritaires, analogues à celles qui avaient été mises en place à Lyon, lors de l'expérience pilote dont nous avons parlé. Ces commissions étaient constituées d'universitaires, d'I.P.R. (ou de leurs représentants), de représentants des associations de spécialistes, des mouvements pédagogiques, du C.R.D.P. et des centres de formation initiale, tels que les C.P.R., les Ecoles normales, les E.N.N.A., les C.R.F.-P.E.G.C.

Des délégués syndicaux faisaient également partie de ces commissions, suivant la promesse faite aux syndicats par le ministre. L'attitude des syndicats a été variable. Une collaboratrice qui se déclare pourtant militante S.N.E.S., analyse ainsi la situation : **"C'est sur l'idée des 15 heures pour tous que le S.N.E.S. a eu une attitude complètement corporatiste ; et c'est là que la scission s'est faite : dès l'instant où ils n'ont pas eu satisfaction sur les 15 heures, ils ont lâché. Dans le S.G.E.N., il y a eu deux positions : ceux qui étaient militants syndicaux et aussi ceux qui étaient aussi militants pédagogiques. (...) Le S.N.E.S. a joué la carte de "s'il n'y a pas de moyens, c'est un leurre." Il y a eu aussi la bagarre du passage des P.E.G.C. à 18 heures ; ça c'était l'affaire du S.N.I., c'est encore une autre affaire. On peut dire qu'il y avait moins de réticence de la part du S.G.E.N. à rentrer dans les modalités ; le S.N.E.S. partageait souvent les idées du S.G.E.N., mais était réticent dans les modalités à mettre en oeuvre. Il y avait toujours des blocages en terme de statut, etc... (...) Tous les syndicats ont participé aux commissions MAFPEN, là ils ont été très fidèles⁴⁹."**

La grande majorité de ces commissions étaient "disciplinaires", mais il existait également quelques commissions "transversales". Le P.A.F. 82-83 de l'académie de Lyon regroupe les actions proposées par vingt-cinq commissions, parmi lesquelles on trouve une vingtaine de commissions disciplinaires, auxquelles nous ajouterons les secteurs "Audio-visuel", "Documentation" et "Informatique". Parmi les commissions plus transversales, on trouve la commission "Pédagogie générale", et les secteurs "Action Culturelle" et "Scolarisation des enfants de migrants."

Un rapport de la M.I.F.E.R.E. de 1985 montre que ces commissions remplissent plusieurs fonctions (Beigdeber, 1985) :

elles mobilisent, puis sélectionnent les offres de formation qui seront ensuite présentées

⁴⁹ Entretien MC, du 11/07/96.

en C.T.P.A. et soumise à la décision du Recteur ;

elles cherchent à développer le réseau de formateurs potentiels ;

elles recueillent des informations pour la confection des P.A.F. ;

elles organisent les appels à candidatures et les recrutements.

Ces commissions ont continué à fonctionner les années suivantes, mais elles se sont quelquefois restructurées, comme nous le verrons. En 82-83, à Lyon comme à Grenoble, elles étaient "**essentiellement disciplinaires ou verticales.**" (Boutet, 1985, p.2) Ces commissions continueront à fonctionner tous les ans, avec comme mission essentielle la préparation des P.A.F. Mais revenons maintenant à l'année 82-83, pour parler des premiers formateurs.

2.2. Les Premiers Formateurs

2.2.1. Diplôme Ou Expérience ?

Comme nous venons de le voir, la politique menée pour le recrutement des formateurs de 1982 consistait à utiliser les "ressources existantes". Les M.A.F.P.E.N. ont recruté des personnes qui faisaient auparavant de la formation d'enseignants. Les premiers formateurs, ceux qui ont assuré les formations figurant dans le P.A.F. de 82-83, venaient donc des différents lieux de formation existant auparavant, lieux que nous avons étudiés dans la première partie de ce travail. Pour constituer leur catalogue de stages, les Chefs de M.A.F.P.E.N., comme cela avait été fait pour l'expérience pilote de Lyon, ont donc fait appel à des universitaires, à des directeurs d'études du centre de formation P.E.G.C., aux enseignants rattachés aux C.R.D.P., aux I.P.R. qui déléguaient le plus souvent des professeurs choisis par eux, aux militants des mouvements pédagogiques, des associations de spécialistes, etc... Ces formateurs étaient donc des enseignants, venant de différents horizons.

Comment sont-ils devenus formateurs M.A.F.P.E.N. ? Les universitaires avaient une qualification reconnue dans un domaine particulier ; d'autres, comme les formateurs des centres de formation existants, avaient une expérience en matière de formation d'enseignants. D'autres enfin, étaient venus par le biais d'une association extérieure à l'Education nationale. Ils avaient donc des provenances diverses, des itinéraires variés. Mais il n'existait, dans l'Education nationale, aucun titre spécifique permettant d'intervenir en formation continue d'enseignants, comme il en existe pour la plupart des autres fonctions. On est donc en présence d'un mode de recrutement des personnels en rupture complète avec les pratiques traditionnelles de l'Education nationale, dans le sens qu'**aucun titre spécifique, et même aucun niveau de diplôme, n'est requis pour devenir formateur M.A.F.P.E.N.** Le critère implicite de recrutement était donc soit un haut niveau universitaire, soit l'expérience acquise en formation d'adultes ou

d'enseignants. Il est d'ailleurs erroné de parler de "recrutement", puisque les formateurs n'avaient pas de statut. Ils continuaient à appartenir à leur institution d'origine, dont ils étaient détachés temporairement pour animer des actions de formation, dans le cadre de la M.A.F.P.E.N.

On peut interpréter cette absence de titre spécifique, et même de diplôme requis de manière uniforme, de plusieurs façons. D'un certain point de vue, on peut penser que cela révèle une volonté de valoriser l'expérience acquise et qui n'a pas été sanctionnée par un diplôme, ce mode de recrutement par cooptation étant le seul à permettre à l'expérience des uns et des autres de pouvoir être prise en compte. Mais d'un autre côté, cette situation peut aussi montrer que la formation continue n'était pas considérée comme essentielle, comme pouvait l'être la formation initiale, mais était seulement octroyée comme un supplément, comme "la cerise sur le gâteau", en réponse à des revendications. Cette absence de titre requis peut également montrer que la formation d'enseignants n'était pas considérée comme un métier à part entière, distinct de l'enseignement lui-même.

On sait également que les formateurs n'avaient pas de statut particulier, mais conservaient leur statut d'enseignants, d'universitaires, etc... Devenir formateur pour la M.A.F.P.E.N. n'offrait donc pas d'avantage particulier. Alors pourquoi y a-t-il eu un tel enthousiasme pour répondre aux sollicitations de la M.A.F.P.E.N. ? Un certain nombre d'hypothèses peuvent être faites *a posteriori* sur leurs motivations, conscientes ou inconscientes d'ailleurs. Une thèse récente montre par exemple que **"cet investissement, volontaire ou consenti, dans des activités de formation, correspondait à la recherche d'un gain narcissique qui viendrait en réparation d'une blessure narcissique reçue dans un espace temps antérieur."** (Langlois, 1998, p.43). On peut aussi penser que certains avaient immédiatement compris que leur investissement dans cette structure allait leur permettre de préparer une évolution dans leur carrière d'enseignant.

Quelles qu'aient été leurs motivations, il reste que les formateurs recrutés venaient de multiples lieux, dans lesquels ils avaient eu auparavant des pratiques de formation diverses. Ils constituent donc un ensemble très disparate. Néanmoins, la plus grande partie des premiers formateurs ont proposé des formations "disciplinaires". Etudions de plus près ce que recouvre ce qualificatif.

2.2.2. Des Formations En Grande Majorité "disciplinaires"

Si nous qualifions ces formateurs de "disciplinaires", c'est parce que c'est ainsi que les personnes⁵⁰ que nous avons interrogées le font. Ils représentaient d'ailleurs la presque totalité des formateurs de la première année, au moins 90 %, selon les Chefs de Mission. Il y avait parmi eux, beaucoup d'universitaires, mais aussi des I.P.R., des enseignants du secondaire choisis par les I.P.R., des directeurs d'études des centres de formation des P.E.G.C., etc...

La plupart d'entre eux avaient déjà une expérience dans le domaine de la formation

⁵⁰ Entretien du 23/03/96, avec un groupe de collaborateurs du chef de Mission de Grenoble.

des enseignants. S'ils avaient été conduits antérieurement à faire de la formation d'enseignants, c'est pour des raisons diverses. Soit ils étaient considérés comme des experts dans leur discipline, ce qui était le cas des universitaires par exemple ; soit ils étaient déjà formateurs dans les centres de formation existants ; soit enfin, ils avaient été reconnus par leur supérieurs comme des enseignants particulièrement compétents.

Mais un bon nombre d'entre eux n'avait pas reçu de formation spécifique pour devenir formateur d'enseignants. Cela laisse entendre qu'être un expert dans sa discipline et/ou avoir été reconnu comme un enseignant particulièrement compétent, suffit à garantir qu'on sera un formateur d'enseignant compétent. Comme nous l'avons déjà vu, des formations d'enseignants s'étaient mises en place dans différents lieux mais, à l'intérieur de l'Education nationale, la question de la formation des personnes chargées de les assurer ne semble pas avoir été posée, puisque, nous l'avons dit, on n'a pas créé de concours spécifique ouvrant l'accès à cette fonction. La question de la qualification des formateurs ne s'est par conséquent pas posée, au moment de la mise en place des M.A.F.P.E.N., comme le dit lui-même le premier chef de la M.A.F.P.E.N. de Grenoble. A aucun moment, on **"ne s'est posé le problème de savoir si les formateurs éventuels étaient formés ou pas"**⁵¹. Il était donc évident pour tout le monde que l'expertise dans la discipline, alliée à une solide expérience de l'enseignement, suffisait à faire un formateur d'enseignants. Certains formateurs avaient donc une expérience dans le domaine de la formation des enseignants, mais ils étaient peu nombreux à avoir reçu une véritable formation dans ce domaine, ou même dans le domaine plus général de la formation des adultes. En tout état de cause, il ne leur a pas été demandé s'ils avaient suivi ce type de formation.

Les premiers P.A.F., nous l'avons déjà dit, avaient été constitués en rassemblant les ressources formatives existantes. Il n'est donc pas surprenant qu'ils aient comporté une très forte majorité de stages disciplinaires. Un premier examen des intitulés de stages du P.A.F. 82-83 de Lyon, montre qu'y figurent, nous l'avons dit, 216 intitulés de stages différents, destinés aux personnels du secondaire. Parmi ces stages, 173 étaient proposés par les commissions disciplinaires dont nous avons parlé, soit 80 % environ. Rappelons que les Chefs de Mission ont évalué cette proportion à 90 % des formations ; la différence constatée nous semble due au fait que les intitulés ne rendent compte ni du contenu réel du stage, ni du nombre de stages ayant réellement eu lieu, ni du nombre de journées réellement effectuées par les participants, puisqu'ils ne font qu'annoncer les contenus. La réalité devait donc se situer entre ces deux chiffres. Or les autres données étant très variables d'un stage à l'autre, l'examen des intitulés ne peut pas, à lui seul, rendre compte de l'importance quantitative relative de chaque catégorie de stages. Malgré toutes ces restrictions, il nous a semblé que l'examen de ces intitulés pouvait constituer une indication intéressante.

Un examen un peu plus approfondi montre que les contenus de stages qui figurent dans les intitulés, reflètent les deux caractéristiques des formateurs, que nous évoquons plus haut, à savoir d'une part l'expertise dans la discipline et d'autre part la compétence pédagogique. En effet, l'examen du P.A.F. 82-83 de Lyon, montre donc que, sur les 173

⁵¹ Entretien du 23/03/96.

intitulés des stages proposés par les commissions disciplinaires, 29 intitulés (soit 17 %) comportent une "allusion" plus ou moins claire à la "pédagogie" ou à la "didactique de la discipline", alors que 144 (83 %) n'en comportent aucune, laissant ainsi supposer que ces stages avaient un contenu purement disciplinaire.

Nous distinguerons donc maintenant ces deux types de stages "disciplinaires". Citons quelques exemples, pris dans différentes disciplines, de stages annonçant uniquement des contenus disciplinaires : *"Littérature et civilisation grecques et latines"* (p.25) ; *"La poésie de la Renaissance"* (p.29) ; *"Analyse structurale de la proposition allemande"* (p.59) ; *"Initiation à l'électronique"* (p.91) ; *"Connaissance de l'art contemporain à partir de 1950"* (p.114) ; etc... On trouve également des formules plus vagues, comme : *"Phonologie, grammaire, approches linguistiques"* (p.52) ou même simplement : *"Mise à jour des connaissances"* (p.38), etc....

La deuxième catégorie de stages proposés par les commissions disciplinaires, introduisent, dans les contenus annoncés, une dimension le plus souvent didactique, comme *"Réflexion sur les problèmes posés par les disciplines (histoire et géographie en l'occurrence) et leur enseignement"* (p.41), ou *"Etablissement en commun de progressions et de plans de leçons"* (p.101). On trouve aussi, mais c'est plus rare, des intitulés à connotation plus pédagogique, comme *"Apporter un soutien aux élèves en difficultés"* (p.53), ou encore : *"Réfléchir sur les problèmes rencontrés dans les classes : élèves difficiles, niveau hétérogène, lien CM2-6me, etc..."* (p.41)

Les stages proposés par les commissions disciplinaires se donnent donc pour mission, pour la grande majorité d'entre eux, d'apporter un complément de formation académique dans la discipline, soit, pour les autres, d'augmenter la compétence de l'enseignant, en matière de didactique de la discipline et de pédagogie. Voyons maintenant les intitulés des autres stages proposés au P.A.F. de 82-83...

2.2.3. Les Formations "transversales"

A côté de ces formations proposées par des formateurs que nous avons appelés "disciplinaires", figurent également au P.A.F. de 82-83, des formations plus "transversales". En effet, en application des directives ministérielles, certains Chefs de M.A.F.P.E.N., comme ceux de Lyon et à Grenoble, ont également recruté, mais en nombre beaucoup moins important, des formateurs qui ne se caractérisaient pas essentiellement par leur discipline bien qu'étant, comme les autres enseignants du secondaire, issus d'une discipline particulière. Pour ces formateurs-là, la formation des enseignants devait bien entendu assurer l'acquisition des connaissances disciplinaires, mais elle devait également aborder des aspects que nous appellerons donc "transversaux", dans le sens de "traversant les disciplines", et non dans le sens de "en marge des disciplines" ou "s'opposant aux disciplines".

Parmi les lieux qui offraient de la formation continue aux enseignants avant 82, la prise en compte de cette dimension transversale se faisait essentiellement au sein d'associations comme, nous l'avons vu, les associations de spécialistes ou les mouvements pédagogiques, plus ou moins liés, nous l'avons vu, avec des associations de psychosociologues. Le rapport De Peretti, puis la circulaire du 24/05/82, fondatrice des

M.A.F.P.E.N., préconisaient de faire appel à eux (p.20), et c'est pourquoi ils avaient été contactés par les Chefs de M.A.F.P.E.N.. Le premier chef de Mission de Grenoble déclare que *"on savait que des choses étaient en place et donnaient satisfaction aux gens qui les suivaient"*⁵². Mais cela n'a pas été le cas partout. En effet, une responsable de l'A.R.O.E.V.E.N. de Grenoble, raconte : *"On a fait des propositions de stages et à mon grand étonnement, elles ont été acceptées. Mais dans les autres académies, cela a été beaucoup moins facile ; nous nous en rendions compte lors des réunions nationale de la F.O.E.V.E.N."*⁵³ A Lyon, c'est le responsable de la Mission d'Action Culturelle du Rectorat, qui tentera de faciliter, mais avec beaucoup de difficultés selon lui⁵⁴, l'introduction des mouvements pédagogiques dans la M.A.F.P.E.N.

L'examen des intitulés des stages proposés dans le P.A.F. 1982-83 de Lyon, montre donc l'existence de stages proposés par ces mouvements pédagogiques. Ils figurent parmi les actions proposées par la Mission d'Action Culturelle. On trouve un stage⁵⁵ proposant une *"analyse institutionnelle"* ; on en trouve un autre⁵⁶ qui avait comme objectif une *"initiation à la pédagogie de projet et à la démarche coopérative dans la pratique quotidienne"*. Un autre stage⁵⁷ encore proposait de *"caractériser le mode de fonctionnement de l'équipe éducative et de rechercher les moyens pédagogiques et institutionnels permettant d'en assimiler le fonctionnement"*. Un autre stage⁵⁸ annonçait comme objectif : *"Approfondir une pédagogie du projet, dans la perspective d'une autonomie éducative. Analyse de besoins."* Un autre stage⁵⁹ encore se proposait de *"faire des projets d'actions éducatives un outil de lutte contre l'échec scolaire"*. Citons encore un stage⁶⁰ qui proposait de *"sensibiliser les stagiaires à la démarche de projet d'activités, en tant que pratique d'éducation nouvelle"*. On voit que le contenu annoncé contient un ou plusieurs thèmes qui seront mis en avant, l'année suivante, lors de l'opération Rénovation des collèges. Mais il n'est question que de cinq ou six stages sur les 216 proposés au P.A.F. de 82-83 ; c'est donc très marginal pour cette année-là. On aurait d'ailleurs pu s'attendre, mais nous avons vu que ce n'était pas le cas, à ce que ces stages figurent plutôt parmi ceux proposés par la commission "Pédagogie générale", dont nous allons

⁵² Entretien du 23/03/96.

⁵³ *ibid.*

⁵⁴ Entretien du RC, 07/07/94.

⁵⁵ stage n° IX AEC 19, proposé par le CEPI, p.177 du PAF 82-83.

⁵⁶ stage n° IX AEC 22, proposé par l'OCCE, p.180 du PAF 82-83.

⁵⁷ stage n° IX AEC 24, proposé par l'OCCE, p.182 du PAF 82-83.

⁵⁸ stage n° IX AEC 26, proposé par l'AROEVEN, p.185 du PAF 82-83.

⁵⁹ stage n° IX AEC 29, proposé par le GFEN et la MAC, p.188 du PAF 82-83.

⁶⁰ stage n° IX AEC 30, proposé par les CEMEA et la MAC, p.190 du PAF 82-83.

parler maintenant.

Nous avons vu qu'avant la création de la M.A.F.P.E.N., le C.R.D.P. de Lyon proposait des formations en pédagogie générale depuis quelques années déjà. Cette formation a donc continué à se dérouler lorsque l'expérience pilote a été mise en place, puis a été reprise dans le cadre de la M.A.F.P.E.N., lorsque celle-ci a été créée. Les stages étaient animés par une équipe de formateurs, appelés "professeurs-animateurs" du C.R.D.P. Les contenus annoncés par les intitulés de stages étaient : *"Pédagogie par objectifs et évaluation"* ; *"Animation de la classe"* ; *"Travail de groupe"* ; *"Entretien avec l'élève"* ; *"La relation pédagogique"*. Les stages figurant au P.A.F. 82-83, proposaient deux niveaux d'approfondissement, un troisième niveau sera proposé l'année suivante. Nous étudierons de manière plus détaillée cette formation, puisqu'elle a pris de l'importance au sein de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, et a constitué dans les premières années de son fonctionnement, un dispositif à part entière.

Voilà donc résumées les différences qui apparaissent à la lecture des intitulés des stages qui figurent dans le P.A.F. de Lyon, de 82-83. Remarquons que, si la plupart de ces formateurs n'ont pas eu besoin de gagner leur légitimité, puisqu'ils la tenaient de la reconnaissance de leur compétence en tant qu'universitaire, inspecteur ou enseignant particulièrement apprécié, il n'en a pas été de même pour ceux qui avaient acquis une compétence à l'extérieur, comme les militants des associations dont nous avons parlé plus haut. Ceux-ci ont souvent été regardés avec curiosité, en particulier par les Recteurs. Une responsable A.R.O.E.V.E.N. à Grenoble qui, à ce titre, a fait partie des formateurs M.A.F.P.E.N. de la première année, témoigne : ***"On a été contactés, parce qu'on avait fait des sessions de formation pour les enseignants sur les P.A.C.T. (ce qui a existé avant les P.A.E.). On avait commencé ces formations depuis plusieurs années. (...) Dans les premiers stages M.A.F.P.E.N. que j'ai animés, j'avais droit à la présence dans le stage d'une secrétaire de ce Bureau des Stages [du Rectorat], qui venait vérifier ce que je faisais. Un peu comme on va voir une troupe de théâtre qui propose un spectacle pour une école, on va voir si le spectacle est bon ! C'était vraiment un contrôle, parce qu'ils n'avaient pas compris du tout en quoi consistaient les formations que nous faisons***⁶¹. Ces stages n'avaient pas de contenu disciplinaire précis, alors on se demandait ce qu'on pouvait bien y faire. Aucun des formateurs "disciplinaires" que nous avons rencontrés n'a déclaré avoir eu droit à la présence dans ses stages, d'une secrétaire du Rectorat, venant voir quelle ***"soupe il servait à ses stagiaires***⁶²," comme cela a été le cas pour les formateurs A.R.O.E.V.E.N. par exemple.

2.2.4. Quels Objectifs Poursuivait-On ?

Cette étude sommaire des stages inscrits au P.A.F. de Lyon de 82-83, montre donc qu'il y a déjà, dès cette première année, une certaine diversité dans la manière de concevoir la formation des enseignants. Cela n'a rien de surprenant, étant donnée la diversité des

⁶¹ Entretien du 23/03/96.

⁶² *ibid.*

provenances et des pratiques antérieures de ces formateurs. Cependant, pour les divers formateurs que nous avons interrogés, l'objectif de cette formation continue, qu'il soit explicite ou non, est d'améliorer la qualité de l'enseignement, dans le but de démocratiser la réussite scolaire. C'était d'ailleurs l'objectif que la commission De Peretti a assigné à cette nécessaire réforme de la formation des personnels ; on se souvient en effet que la commission avait constaté que *"les tendances sur la formation des enseignants [autour desquelles semblait se réaliser un consensus] se distribuent par rapport à des perspectives de démocratisation de l'enseignement des élèves."* (Peretti, 1982, p.46). C'est également l'objectif que le ministre Alain Savary a fixé aux M.A.F.P.E.N. En effet, parmi les grands objectifs généraux auxquels leur création devait répondre, il place *"la lutte contre les inégalités"*, (Savary, 1985, p.62).

Donc, si les responsables et certainement la majorité des formateurs de l'époque, étaient d'accord sur cet objectif général de démocratisation, en revanche, nous venons de voir qu'il y avait des divergences sur la manière de l'atteindre, puisqu'on note des différences sensibles dans les types de formations proposées. Nous montrerons plus loin que ces divergences révèlent l'existence chez les formateurs, de conceptions différentes de la formation. Ces différences n'ont pas été explicitées à l'époque. C'est peut-être la raison pour laquelle cette diversité, qui aurait pu être vécue comme une richesse, l'a plutôt été comme un problème et a été source de nombreux conflits, parfois violents. Ce serait faire injure aux décideurs que de penser qu'ils n'avaient pas prévu ces divergences. Néanmoins, la question de savoir quel type d'enseignant il convenait de former pour assurer cette démocratisation, n'était pas tranchée, laissant à différentes conceptions de la formation la liberté de s'exprimer. Il était donc inévitable que ces différentes conceptions se confrontent. Mais était-il inéluctable que ces confrontations se fassent de manière violente, comme cela a été souvent le cas ? Par la suite, ces conflits vont se radicaliser, en particulier au moment de la mise en place de l'opération "Rénovation des collèges". Ils vont même se terminer souvent par la prise du pouvoir par une ou plusieurs "tendances" et par l'élimination des autres. Nous aurons l'occasion d'y revenir par la suite, mais pour l'instant, voyons ce qu'on a tenté, pour donner un minimum d'identité commune à cet ensemble disparate de formateurs.

2.2.5. Qu'est-Ce Qu'un "formateur M.A.F.P.E.N." ?

Nous avons vu qu'il y avait une certaine diversité parmi les formateurs. De plus, certains avaient suivi des formations de formateurs, d'autres non. Malgré cette diversité, en septembre 82, ils allaient tous devenir "formateurs M.A.F.P.E.N." Avait-on prévu quelque chose pour tenter de donner une unité à ce groupe qui, en raison de la diversité des provenances, n'avait pas d'identité propre ? Par exemple, avait-on prévu une formation pour ces formateurs ? Nous avons déjà dit qu'en 1982, à aucun moment cela n'a été réclamé, ni même envisagé par les Chefs de M.A.F.P.E.N. Le premier chef de la M.A.F.P.E.N. de Grenoble dit lui-même : ***"On savait que des choses étaient en place et donnaient satisfaction ; c'est pourquoi on n'est pas allé enquêter sur les formateurs, et qu'on n'a pas du tout envisagé de formation de formateurs, au début*** ⁶³ ***."*** A la rentrée 82, on n'a pas cherché à savoir si les formateurs recrutés avaient reçu une formation de formateurs et donc, s'il convenait d'en fournir une à ceux qui n'en

avaient pas reçue. Il semble bien qu'on ne se soit pas posé la question.

Comment pourrait-on interpréter cette attitude ? Rappelons que les Chefs de M.A.F.P.E.N. étaient tous des universitaires ; ils ont donc tout naturellement pensé la formation continue des enseignants, comme une suite logique de la formation initiale que les enseignants avaient reçue à l'université, c'est-à-dire qu'ils l'ont conçue sur le modèle de l'**enseignement aux étudiants**. Tout était à inventer, ou à peu près tout, la liberté pour le faire était donnée, mais, dans un premier temps, et parce qu'il y avait urgence, on s'est tourné vers ce qu'on savait faire déjà. Il faut dire que, à l'époque, les écrits sur la formation continue des enseignants étaient relativement rares, et n'avaient certainement pas atteint l'ensemble des universitaires. Ces écrits émanaient, pour beaucoup, de psychosociologues qui avaient une certaine expérience dans ce domaine, puisqu'ils avaient eu l'occasion de former des enseignants, dans le cadre d'associations, comme l'A.R.I.P., l'I.F.E.P.P., l'A.N.D.S.H.A., ou d'autres encore. Ils étaient probablement les seuls à faire nettement la distinction entre "formation" et "enseignement", reconnaissant ainsi une spécificité à la formation des enseignants. Ainsi, dans l'un des rares ouvrages de l'époque, traitant de la formation continue des enseignants, on pouvait lire : *"Cette dernière n'y est pas entendue comme un simple "recyclage" pédagogique, ni comme une acquisition complémentaire de connaissances ou de techniques dont l'enseignant aurait besoin pour être à jour, mais elle est prise dans sa dimension psychosociologique et institutionnelle ; en ce sens la formation s'oppose à l'information, ou du moins s'en distingue, en ce que la formation centre son action sur les agents du savoir , (sujets et institutions éducatives), tandis que l'information porte d'abord sur les objets du savoir ."* (Honoré, 1981, p.13). Mais ce type de réflexion était donc limité à un petit nombre de formateurs qui avaient été en contact avec des psychosociologues. Les autres, la grande majorité des formateurs recrutés en 1982, n'ont pas été invités à réfléchir à la spécificité de la formation qu'ils allaient avoir à assurer, avant de commencer à le faire. Cependant, si, dans les M.A.F.P.E.N. naissantes, on n'a pas envisagé cette question en 1982, en revanche, le ministère, lui, a prévu une formation spécifiques des formateurs M.A.F.P.E.N., connue sous le nom de "modules I.N.R.P." C'est cette première formation de formateurs que nous allons étudier maintenant.

2.3. Une Première Formation De Formateurs

2.3.1. Les Modules I.N.R.P. De Formation De Formateurs

La mise en place de cette formation de formateurs est annoncée officiellement par le ministre dans sa lettre aux Recteurs du 15 avril 1982. Elle devait commencer dès le mois de juin 82, mais la conception des modules ayant pris un peu de retard, elle commencera à se dérouler au début de l'année scolaire suivante seulement. Nous avons vu que ces modules avaient été conçus par des chercheurs appartenant aux différents départements de l'I.N.R.P. L'idée qui a présidé à leur conception était articulée autour de la volonté de démocratiser la réussite scolaire. Le support essentiel de cette démocratisation consistait

⁶³ Entretien JB, du 23/03/96.

dans le projet de Rénovation des collèges, qui n'était pas encore mis en oeuvre, mais dont les grands axes étaient connus. Les M.A.F.P.E.N. allaient avoir à mettre en oeuvre une formation continue apte à accompagner cette Rénovation. Les modules de formation de formateurs devaient donc constituer le support, permettant la mise en place de cette formation continue. A cet effet, chacun des modules était centré autour de l'un des grands thèmes proposés pour cette rénovation. Patrice Ranjard, responsable du module n°2, dit que ces modules **"avaient une cohérence très forte entre eux : c'était de créer les conditions pour que le départ des enseignants en stage ne soit pas un problème pour les établissements ; non pas parce que les enseignants seraient remplacés, mais parce qu'ils n'enseigneraient plus de la même façon, c'est-à-dire "un enseignant qui fait un cours dans une classe face à des élèves". Il y aurait quantité d'autres possibilités pour que les élèves apprennent. Le prof qui fait son cours, ce serait l'une des possibilités ; s'il n'est pas là, il y a des tas d'autres choses à faire**⁶⁴ ."

D'où, les intitulés des modules, qu'André de Peretti décrit ainsi :

"Les premiers modules proposés ont eu pour objet d'impulser des propositions de nature à étayer l'émergence des modalités nouvelles de formation :

Le module 1 vise en effet à donner aux enseignants des possibilités de départ vers des séminaires de formation, grâce à la mise au point d'emplois du temps souples, tels que des recherches depuis plusieurs années en ont dégagé les caractéristiques.

En établissant les conditions des projets de formation, individuels ou collectifs, le module 2 a pour objet de mettre en garde contre les dangers d'émiettement et d'insignifiance de formations jusque là souvent adoptées de façon aléatoire ou abstraite.

Le souci d'assurer de façon satisfaisante le remplacement des professeurs en stage inspire le développement des pratiques de conseil méthodologique et de formation à la documentation au bénéfice des élèves, proposé par le module 3, ou les dispositions de travail autonome, contenues dans le module 4.

Le module 5 rappelle l'importance qu'il faut accorder à l'analyse de leurs besoins par les intéressés eux-mêmes, au départ du processus de leur formation.

L'évolution de celles-ci et les problèmes d'orientation pour les jeunes obligeaient aussi à prévoir la diffusion de formes nouvelles d'évaluation par le module 7, apportant des conditions de succès à des pédagogies par objectifs, plus nettes et plus motivantes pour les élèves." (Peretti, 1983, p.215)

Ce texte permet de bien comprendre pourquoi les concepteurs des M.A.F.P.E.N. n'ont

⁶⁴ Entretien PR, du 18/04/96.

pas envisagé le remplacement des enseignants partant en formation : la mise en place de la rénovation des collèges, si elle s'était effectuée comme ils l'avaient prévue, aurait dû permettre une autre organisation des établissements, grâce à laquelle le problème du remplacement ne se serait pas posé.

Dans le document du module n°2, Patrice Ranjard raconte que **"le 7 avril 1982, André de Peretti présente à quelques collaborateurs⁶⁵ le projet des huit modules. Nous ne sommes pas là pour discuter de la formule, ni du choix des huit thèmes, mais pour passer à l'action : il faut faire quelque chose avant les vacances."** (I.N.R.P., 1982, p.51). La responsable du module 1, "Emploi du temps souple", était Aniko Husti, dont les recherches sur ce thème sont bien connues. C'est Patrice Ranjard qui a pris la responsabilité du module 2, "Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation". Il dit avoir choisi ce thème, parce que c'était le seul sur lequel, déclare-t-il, **"il n'y avait rien de fait, il était vide⁶⁶."** Pour le module 3, "Conseil méthodologique et formation à la documentation", la responsable était Brigitte Chevallier. Quant au module 4, "Travail autonome", il était coordonné par Nelly Leselbaum. Les modules 5 et 7 étaient coordonnés par Raymond Bourdoncle et Françoise Cros. Chaque responsable était entouré d'une équipe d'une trentaine de personnes. Ces six modules seront complétés en 1983 par un septième, centré sur la "Pédagogie différenciée", puis par un huitième, intitulé "Elaboration négociée des programmes de formation et de stage".

Pour chaque module, le groupe de travail va élaborer un dossier qui contient les modalités d'organisation des stages inter-académiques destinés aux formateurs M.A.F.P.E.N. **"La transmission des dossiers un fois constitués a été faite pour des groupes d'une centaine de personnes : de trois à six formateurs par académie, désignés (plus ou moins correctement) par les Rectorats⁶⁷."** C'est le 13 septembre 1982 que ces modules sont présentés aux Chefs de M.A.F.P.E.N., réunis à l'I.N.R.P. Il leur est alors demandé d'organiser des séminaires inter-académiques, qui seront animés par les concepteurs des différents modules, et d'assurer ensuite leur démultiplication à l'intérieur de l'académie. La question s'est donc posée de savoir qui proposer pour participer à ces séminaires. Dans sa lettre du 15 avril 82, le Ministre demandait aux Recteurs de **"procéder à un inventaire des personnels qui pourraient suivre avec profit des séminaires de formation prévus à la fin de l'année scolaire, au niveau national."** D'après André de Peretti, les modules avaient été conçus pour apporter un **complément de formation**, sur les thèmes cités plus hauts, à des personnes qui auraient acquis auparavant une formation, dans le domaine de la formation d'adultes. En effet, les associations de psychosociologues dont nous avons parlé dans la première partie, avaient offert ce genre de formation, au cours des années précédentes. Un certain nombre d'enseignants en avaient bénéficié, puisque, dans les années soixante-dix, l'une de ces associations au moins, l'I.F.E.P.P., avait passé, nous l'avons dit, des conventions avec le ministère de l'Education nationale, ce qui avait permis à un certain nombre

⁶⁵ *Il s'agit bien entendu de ses collaborateurs de l'INRP.*

⁶⁶ Entretien PR, du 18/04/96.

⁶⁷ Courrier AP, du 22/07/94.

d'enseignants de suivre ces formations gratuitement. Mais, précise André de Peretti, la désignation des formateurs devant participer à ces modules s'est faite **"plus ou moins correctement"** selon les Rectorats. Les personnes n'ont pas toujours été désignées comme cela avait été prévu. Par conséquent, ce qui devait être seulement un complément de formation, est devenu, pour beaucoup de participants, leur seule et unique formation de formateurs. Il n'est donc pas surprenant, dans ces conditions, que cette formation de formateurs soit apparue à certains comme une formation "au rabais."

D'autre part, il avait été prévu que ces modules fassent "tache d'huile". Pour cela, les formateurs ayant participé aux séminaires inter-académiques devaient ensuite rejoindre leurs académies respectives, pour former les autres formateurs M.A.F.P.E.N. C'est ce qu'on a appelé la stratégie de la "démultiplication", à propos de laquelle André de Peretti écrit : **"Chaque module doit donc être conçu pour pouvoir être diffusé par une démultiplication rapide en progression géométrique de la transmission de ses contenus théoriques et pratiques, délimités mais denses par répercussion de groupe concepteur en équipes académiques, puis en formateurs occasionnels jusque dans les établissements, pour faire connaître et essayer des formules éprouvées correspondant à de nouvelles perspectives ou nécessités pédagogiques, méthodologiques et scientifiques."** (Peretti, 1983, p.215).

Selon Patrice Ranjard, les Chefs de M.A.F.P.E.N. ont été assez surpris qu'on leur demande d'emblée de se charger de la mise en oeuvre de ces modules et de leur financement. **"Nous, les responsables de modules, dit-il, nous étions dans une situation très bizarre avec eux, parce que, à la fois ils étaient très contents qu'on les ait choisis pour cette fonction, mais aussi ils étaient furieux car ils savaient qu'ils allaient avoir à financer ces stages inter-académiques, alors qu'on ne leur avait pas demandé leur avis sur ces stages et qu'ils n'avaient rien eu à dire sur leur contenu** ⁶⁸ ." C'est sans doute pour cette raison que la démultiplication ne s'est pas toujours effectuée comme prévu. André de Peretti écrit, à ce propos : **"La démultiplication s'est faite parfois très bien, parfois suffisamment, parfois insuffisamment, comme dans le Nord par exemple, et de façon inégale selon les modules** ⁶⁹ ."

2.3.2. Que Penser De Ces Modules ?

Comme nous venons de le voir, l'ensemble du projet "Modules de formation de formateurs" présente, dans l'esprit des concepteurs, une certaine cohérence. Cependant, il n'est pas certain que les responsables M.A.F.P.E.N. aient vraiment perçu cette cohérence. Cependant, comme l'a constaté une collaboratrice de Grenoble, **"le nombre de gens qui avaient participé aux modules était infime, mais ils ont eu une grande influence sur les idées. De toute façon, c'était des modules nationaux, on n'était pas très nombreux ; il y a avait un ou deux représentants par académie, dans chaque module. C'étaient surtout des gens qui se sont trouvés dans le dispositif M.A.F.P.E.N., à des points un peu stratégiques ; beaucoup se sont mobilisés sur la**

⁶⁸ Entretien du 18/04/96.

⁶⁹ Courrier du 22/07/94.

rénovation, qui était à l'époque le moteur des M.A.F.P.E.N. Mais ils se sont tous retrouvés ensuite à des postes de responsabilité, responsables de groupe-ressource, ou autre. Leur influence s'est donc faite sentir parce qu'ils occupaient des postes-pivots, dans des secteurs innovants⁷⁰ ." Pour certains, ces modules ont donc joué un rôle important.

Mais, dans l'ensemble, ces "modules" ont été par la suite fort contestés. Dans le bilan rédigé par la Conférence des Chefs de M.A.F.P.E.N. en 1990, on parle de **"l'échec retentissant de la politique des "modules I.N.R.P.", à cause de sa mise en oeuvre prématurée.**" (Conférence, 1990, p.82). Un des responsables de la M.A.F.P.E.N. de Lyon fait aujourd'hui, une analyse plus nuancée : **"J'en ai suivi un. Personne ne savait ce qui allait s'y faire. C'était intéressant, mais il n'en est rien sorti. L'idée, c'était de promouvoir une organisation en réseau ; mais cela n'était pas mûr. A l'époque, personne ne savait faire cela. On nous disait qu'il ne fallait pas qu'il y ait de structures, qu'il fallait que les gens travaillent ensemble. Mais on arrivait tous de nos organisations hyper-structurées, hyper-bétonnées**⁷¹ ..." Il n'est pas le seul à penser que certaines propositions faites à ce moment-là, quoique intéressantes, étaient sans doute trop novatrices pour remporter immédiatement l'adhésion.

Par exemple, le responsable du module 2 a également constaté ces résistances qu'il attribue à **"la société française dans son ensemble. La notion de projet d'établissement par exemple," précise-t-il, "est hétérogène à la culture française, et c'est pour cela que ça ne peut pas passer. Dans ce pays qui se prétend le pays des droits de l'Homme et qui est si fier d'être une démocratie, nous sommes en réalité peu démocrates. Individualisme et élitisme sont les bases de cette société**⁷² ." Pour lui, c'est le contenu des modules, donc le contenu du projet de Rénovation des collèges, que la société française n'était pas prête à accepter, car cela représentait une remise en cause trop radicale de ses valeurs fondamentales.

Aujourd'hui, les critiques faites envers les modules sont d'ailleurs essentiellement dirigées, non contre le contenu lui-même, mais plutôt contre la stratégie de la démultiplication. A ce sujet, écoutons celui qui fut, de 83 à 86, le chef de la M.I.F.E.R.P., c'est-à-dire de la mission qui devait coordonner le travail des M.A.F.P.E.N. au niveau national. Aujourd'hui, il juge⁷³, avec le recul, que cette stratégie de démultiplication était peu adaptée à la situation car il en est résulté que les premiers formateurs arrivaient porteurs de la bonne parole. A Grenoble, ils ont été peu appréciés ; en somme, ils ne tenaient pas compte des pratiques existantes. Quant à l'un des premiers chefs de M.A.F.P.E.N., il affirme que **"cette logique de la démultiplication lancée par De Peretti, on sait aujourd'hui qu'elle est complètement inopérante."** Il nuance cependant son propos : **"Elle a eu cependant le mérite de lancer une dynamique ; mais elle n'a eu**

⁷⁰ Entretien MC, du 11/07/96.

⁷¹ Entretien AB du 10/06/97.

⁷² Entretien PR du 18/04/96.

⁷³ Entretien JO du 15/2/94.

aucune efficacité. Elle a montré qu'il ne fallait surtout pas faire cela. Je ne sais pas s'ils [les modules] ont été utiles, mais il y avait un aspect symbolique : on avait créé les M.A.F.P.E.N. et en même temps on mettait en place les modules, on avait donc fait quelque chose⁷⁴ ."

On voit qu'aujourd'hui les opinions sont contrastées. Alors, comment analyser cette opération ? Exception faite du module n°2 qui, au dire de son responsable, ne s'appuyait sur aucun résultat de recherche, l'idée était de généraliser des expérimentations effectuées, sous l'égide de l'I.N.R.P., dans les années précédentes. Ces innovations étaient-elles généralisables telles quelles ? Nous avons vu que les textes mettant en place les M.A.F.P.E.N. ne précisent pas quel type d'enseignant on souhaitait former à travers ces nouvelles dispositions. Cependant, peut-être peut-on déceler les choix implicites qu'impliquait cette politique de la "démultiplication des "modules I.N.R.P." ? Pour tenter d'y parvenir, nous nous appuyerons sur une analyse faite par l'O.C.D.E., en 1992, et citée par Philippe Perrenoud (1994, p.208). Cette analyse "**met en évidence que deux modèles d'enseignants ont été adoptés par les pays membres : le modèle à compétence minimale et le modèle à professionnalisme ouvert**." L'O.C.D.E. constate que c'est le premier modèle qui est le plus répandu : il consiste à faire "**livrer un programme scolaire imposé d'en haut, par un enseignant formé initialement par instillation d'un haut niveau de connaissance du sujet et de compétences didactico-pédagogiques, remises à jour régulièrement par des actions correctrices**". Perrenoud constate que ce premier modèle ne suffit plus à faire face ni aux nouvelles conditions d'exercice du métier, ni aux nouvelles attentes de la société vis à vis de l'école. Par conséquent, c'est le deuxième modèle qu'il conviendrait d'installer progressivement. Celui-ci situe l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour cela, "**il devra être capable de prendre lui-même les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et sur la manière d'en assurer la mise en oeuvre**". Ce deuxième modèle implique un type de formation complètement différent du premier. Naturellement, la formation continue ne peut pas, à elle seule, assurer une formation selon ce deuxième modèle : elle dépend étroitement de la formation initiale. Cependant, elle peut certainement, soit favoriser une évolution dans ce sens, soit la ralentir.

Or, il nous semble que la stratégie de la démultiplication des "modules I.N.R.P." irait plutôt dans le sens du premier modèle : les concepteurs des modules devaient transmettre aux futurs formateurs les programmes qu'ils avaient mis au point. "**L'idée de la démultiplication, c'est typique d'une conception de la transmission**"⁷⁵ , dit l'un des responsables de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, qui sera chargé plus tard d'une formation de formateurs. Bien sûr, il ne s'agissait pas de la transmission de connaissances disciplinaires, mais plutôt "transversales", cependant on reste bien dans une conception "descendante" de la formation, sans perdre de vue toutefois que cette formation ne devait constituer qu'un complément pour des formateurs, ayant déjà reçu une formation.

⁷⁴ Entretien AB, du 04/11/96.

⁷⁵ Entretien ED, du 26/06/97.

Quoi qu'il en soit, lorsqu'on considère la liste des thèmes des "modules", la nécessité de les porter à la connaissance des formateurs M.A.F.P.E.N. apparaît avec évidence. Le contenu des thèmes de ces "modules" montre bien que la formation continue qui se mettait ainsi en place, allait devoir être au service d'une réforme - en l'occurrence la Rénovation des collèges - que le ministre voulait promouvoir. Pour lui, **"c'est à cette étape de la scolarité que la crise du système se manifeste de manière la plus aiguë, et qu'il fallait la traiter d'urgence."** (Savary, 1987, p.56). La Rénovation des collèges était donc une de ses priorités pour aller vers la démocratisation de la réussite scolaire. Nous allons maintenant étudier le contenu de ce projet.

Chapitre 3. L'opération Rénovation Des Collèges

3.1. Rapports Et Textes Fondateurs

3.1.1. Le Rapport De La Commission Legrand

C'est donc début janvier 83 que paraît le rapport sur les collèges, établi par la commission présidée par Louis Legrand. Nous n'étudierons pas de manière détaillée les propositions du rapport Legrand, d'autant plus qu'elles sont assez bien connues, même si les violentes réactions qu'elles ont suscitées laissent penser qu'elles n'aient pas toujours été bien comprises. Il s'agit plutôt pour nous de préciser les liens étroits qui existent entre ce projet et les M.A.F.P.E.N.. Dès la parution du rapport, dans sa déclaration du 1er février 83, le ministre Savary présente à la presse les grandes lignes du projet, connu sous le nom de Rénovation du collège et qui est très largement inspiré de ce rapport. Dans cette déclaration, le ministre en résume ce projet, en rappelant les grandes idées qu'il introduit : les groupes de niveau-matière ; le tutorat ; l'aménagement du temps scolaire ; le rééquilibrage entre les disciplines, avec la création de la technologie ; les projets d'établissement, et enfin la création d'une commission sur les programmes.

On se souvient que le ministre avait, dès sa première conférence de presse sur la formation continue, précisé que l'action des M.A.F.P.E.N. devait se faire en lien avec les réformes prévues. Il le réaffirme dans cette déclaration, et il subordonne explicitement la réussite de la réforme qu'il propose à la nécessité de former les enseignants de façon plus complète, ce qui constitue une innovation remarquable par rapport aux pratiques antérieures.

Dans cette déclaration du 1er février, il annonce qu'une journée de concertation sur les propositions contenues dans le rapport, va avoir lieu le 21 mars suivant, dans tous les collèges. Pendant cette journée, les enseignants, l'administration et les parents d'élèves devront se réunir pour examiner les propositions que nous venons d'énumérer et décider de l'opportunité, pour leur collège, de participer à cette opération et d'élaborer un projet de Rénovation. Un certain nombre de collèges vont donc se porter volontaires pour participer à la première tranche de l'opération. Ils devront déposer, auprès du Rectorat, leur projet

de rénovation assorti d'un plan de formation adéquat. Le ministère avait prévu que 10 à 15% des collèges participeraient à l'opération la première année.

3.1.2. La Circulaire Du 19 Avril 1983

C'est cette circulaire qui va préciser les conséquences sur la formation, de la mise en oeuvre de ce projet de rénovation des collèges. Les collèges choisis participeront, à partir de la rentrée 84, à la première phase de la rénovation du premier cycle ; des actions de formation en faveur des personnels de ces collèges seront effectuées par les M.A.F.P.E.N., dès l'année scolaire 83-84. L'orientation est précisée par la circulaire : il s'agit de la "**préparation par chaque établissement volontaire, d'un projet conforme aux objectifs et aux orientations de la déclaration du 1er février 1983 sur les collèges**". Concernant le contenu de ces projets, la circulaire précise cependant que "**plusieurs propositions faites par la commission que présidait Louis Legrand, notamment pour ce qui concerne l'organisation interne des établissements en ensembles, ont été retenues à titre d'exemple et de référence possible et non comme le modèle unique qu'il s'agirait d'imposer progressivement à tous les collèges**". Les propositions contenues dans le rapport Legrand ne sont donc pas présentées comme des obligations mais comme des possibilités, l'entière liberté de choix étant laissée aux établissements pour élaborer un projet tenant compte à la fois des réalités locales et des ressources existantes. C'est la première fois, nous semble-t-il, que la possibilité est donnée, de façon aussi forte et aussi explicite, aux personnels et partenaires d'un même établissement d'élaborer ensemble, eux-mêmes, un projet de rénovation "sur mesure".

Quant au choix des actions de formation à mettre en place dans les établissements concernés, la circulaire précise que "**l'initiative doit provenir en grande partie des établissements concernés, qui doivent être tenus pour de véritables acteurs et non pour les exécutants d'un plan à l'élaboration duquel ils n'auraient pas pris part.**" On voit que ce texte donne aux actions de formation une orientation différente de celles antérieurement définies par les textes de 82. "**C'était la première fois,**" écrit le premier Chef de la M.A.F.P.E.N. d'Amiens, "**qu'une action de cette importance était préparée par une période de formation.**" (Regrain, 1984, p.12). Remarquons de plus qu'il ne s'agit plus seulement de "formation et de perfectionnement des personnels", comme l'annonçait la circulaire de 82, mais aussi de faire en sorte que les formations demandées par les personnels, soient étroitement liées avec le projet de rénovation de l'établissement. On est là en présence d'une innovation importante puisque, pour la première fois, la dimension "établissement" est officiellement prise en compte.

En confiant aux M.A.F.P.E.N. l'accompagnement formatif de la Rénovation des collèges, le ministre entend amplifier encore leur action, après la période de lancement qu'a constituée la première année de fonctionnement. Dans sa lettre aux Recteurs du 7 juillet 83, il fait succinctement le point sur cette première année, et donne les grandes orientations pour l'année suivante. Il tire d'ailleurs de cette première année un bilan "**incontestablement positif**". Néanmoins, il définit des améliorations qu'il faudra nécessairement apporter, essentiellement dans trois domaines, qui sont l'intégration des apports de la recherche pédagogique, le rapprochement des différents centres de

formation et l'évaluation des actions entreprises. Spécifiquement au sujet des P.A.F., il écrit que **"on observe parfois dans les programmes académiques actuels, une juxtaposition des propositions antérieures de nature essentiellement disciplinaires et des orientations nouvelles définies l'an dernier."** Nous retrouvons là les différentes orientations que nous avons étudiées dans les P.A.F. Dans les deux types de formation dont il regrette la **juxtaposition**, nous retrouvons les formations disciplinaires et les formations transversales que nous avons étudiées précédemment. Plus loin, il précise que ce qu'il souhaite, c'est que **"une plus grande cohérence soit recherchée"**, et s'il écrit aux Recteurs, c'est surtout parce que les moyens nécessaires pour que cette mise en cohérence puisse se faire, dépendent essentiellement d'eux. **"Il me semble nécessaire," leur demande-t-il, "de tout mettre en oeuvre pour que les missions aient à leur disposition les moyens de cette politique, même au prix d'une redistribution de vos services."** Il est certain que les *"propositions nouvelles"* dont il parle, lui tenaient particulièrement à coeur. Il a regretté que l'intégration des apports de la recherche pédagogique ne se soit pas suffisamment effectuée, au cours de cette première année de fonctionnement. La nature de ces apports sera encore précisée à travers les propositions contenues dans le projet de Rénovation des collèges. Le ministre souhaite donc renforcer encore le rôle des Missions, montrant l'importance primordiale qu'il accorde à leur existence. C'est donc sur la base du bilan de la première année que l'opération Rénovation des collèges se met en place dans les académies. Voyons, de manière un peu plus précise, comment les intentions du ministre se sont concrétisées sur le terrain.

3.2. La Mise En Place De L'opération Dans Les M.A.F.P.E.N.

3.2.1. Une Formation Pour Accompagner Une Réforme

Comme nous venons de le voir, le rapport de la commission sur la Rénovation des collèges paraît, alors que s'effectue la démultiplication des modules dans les académies. Les idées essentielles de ce rapport Legrand sont largement reprises par le ministre, dans sa déclaration du 1er février 83, et la circulaire du 19 avril 83 traite précisément des actions de formation continue qui doivent être mises en oeuvre en direction des établissements volontaires. Cette circulaire assignait à la formation trois objectifs prioritaires (p.35) :

- **"la préparation, dans les établissements volontaires, d'un projet, portant en priorité sur les classes de sixième et de cinquième ;**

- **l'organisation d'un véritable travail collectif centré sur des équipes enseignantes ;**

- **la préparation d'une pédagogie individualisée centrée sur l'élève."**

Nous trouvons donc, clairement affirmés dès le départ, les trois axes selon lesquels la

formation devra s'organiser, dans le cadre de cette Rénovation des collèges. Ces objectifs montrent, nous l'avons dit, une innovation importante, puisque pour la première fois, les enseignants sont invités à situer leur action à un niveau collectif, celui de l'établissement, et non plus seulement au niveau individuel. La formation continue devra donc inventer des dispositifs nouveaux, permettant de prendre en compte cette dimension.

Pour la première "tranche" de la rénovation, la circulaire prévoit que 10 à 15 % des établissements "entreront en rénovation", à la rentrée suivante. Cela signifie que les établissements devront établir un "**projet conforme aux objectifs et aux orientations de la déclaration de 1er février sur les collèges**". Le Recteur choisira, parmi ces projets, et ce choix aura alors "**valeur d'engagement à organiser des actions de formation qui répondent aux projets des personnels de ces établissements.**" La circulaire précise, et cela n'est pas si fréquent pour qu'il vaille la peine de le souligner encore une fois, que les moyens de la mise en oeuvre sont prévus par la circulaire elle-même, y compris les moyens de remplacement des maîtres en stage. La circulaire prévoit également des moyens spécifiques au niveau des M.A.F.P.E.N., puisqu'elle précise que deux collaborateurs seront spécialement chargés de la mise en oeuvre de la Rénovation des collèges.

Rappelons par ailleurs que, pour préparer cette nouvelle forme de travail dans les établissements, la Direction des collèges et l'Inspection Générale de la vie Scolaire avaient organisé à Souillac, un séminaire sur le projet d'établissement (I.G., 1982), auquel ont participé des chefs d'établissement, des Conseillers Principaux d'éducation, des documentalistes, etc... Ce séminaire s'est tenu en octobre 1982, donc juste avant la diffusion du rapport de Louis Legrand sur les collèges. C'est par le biais de ce séminaire que la notion de projet d'établissement a commencé à pénétrer dans l'institution. Les équipes Vie Scolaire ont donc de cette façon été sensibilisées à cette dimension collective, qui marquait une rupture avec les pratiques individualistes habituelles. Néanmoins, les responsables de l'opération Rénovation des collèges souhaitant probablement se dégager un peu de la tutelle de l'Inspection Générale, nous avons dit que les travaux de ce séminaire ont par la suite été occultés.

Par conséquent, ce seront les M.A.F.P.E.N. qui auront à faire vivre ces idées dans les établissements, en inventant des dispositifs capables de les faire parvenir jusqu'aux enseignants. Cependant, étant donnée la grande liberté d'action qui était alors laissée aux M.A.F.P.E.N., il était inéluctable que la mise en oeuvre se fasse de manière différente selon les académies. Voyons ce qu'il en a été pour Grenoble.

3.2.1.1. Dans L'académie De Grenoble

Pour favoriser la rencontre des différents acteurs et préparer la mise en place de l'opération, à la rentrée 83, la M.A.F.P.E.N. met sur pied, comme cela s'est fait dans de nombreuses académies, une Université d'été, en juillet 83. Il s'agit, pour la M.A.F.P.E.N., de réfléchir à un nouveau type de formation, destinée à des équipes d'établissement, et non plus seulement à des individus isolés.

Le responsable pédagogique de cette université d'été est Gérard Figari, responsable de la formation à l'Université de Grenoble III. Les animateurs sont André de Peretti ; Gilles

Ferry, professeur à Paris X ; Gérard Scallon, un universitaire québécois ; Jean-Jacques Bonniol, professeur à l'université d'Aix-Marseille et Georgette Nunziati, enseignante, spécialiste en évaluation formatrice. Jean-Pierre Obin, alors chef de la M.I.F.E.R.P., présente la politique du ministère. Le but de cette U.E. est ainsi défini, dans un document interne :

"Permettre à des responsables et intervenants de la formation continue des personnels de l'académie :

1.
de se rencontrer et de confronter les expériences réalisées au cours de l'années écoulée ;
2.
de travailler, à partir de plusieurs ateliers, sur les problèmes posés par les actions de formation, (élaboration d'objectifs et évaluation ; animation des groupes ; relations entre formateurs et "se formant") ;
3.
d'élaborer ensemble des stratégies de formation ainsi que des projets de formation de formateurs." (M.A.F.P.E.N., 1983, p.1).

Parallèlement, la M.A.F.P.E.N. lance un appel d'offre, pour recruter des collaborateurs, qui seront chargés de mettre en place cette formation, conçue spécialement pour accompagner la Rénovation des collèges. Pour permettre un lien avec les établissements même les plus éloignés, une équipe est formée : elle est constituée par des coordonnateurs départementaux, deux pour le département de l'Isère, et un pour chacun des quatre autres départements de l'académie, le groupe étant chapeauté au niveau académique par une coordinatrice. Un certain nombre de ses membres avait suivi un modules I.N.R.P. de formation de formateurs, dont nous avons parlé.

Cependant, le Recteur de l'époque prévoyait des difficultés dans la mise en route de cette opération. Le premier chef de la M.A.F.P.E.N. de Grenoble raconte : **"Le Recteur m'avait convoqué, en me disant qu'il trouvait la circulaire maladroite parce qu'elle laissait complètement de côté les Inspecteurs d'Académie⁷⁶."** Pour tenter de les faire participer, le Recteur décide donc de demander au **"responsable académique de la "Cellule Vie scolaire", de piloter cette opération, conjointement avec le Chef de M.A.F.P.E.N.⁷⁷."** Au groupe de travail dont nous avons parlé ci-dessus, s'adjoint donc le responsable de la Cellule Vie Scolaire. Son rôle était donc de **"concevoir un dispositif permettant de conduire simultanément la rénovation et la formation"**, écrit une des collaboratrices M.A.F.P.E.N. de l'époque. Dans ce groupe, ajoute-t-elle, **"l'accord se fait sur une logique de formation qui réponde à des besoins. (...) La formation ne sera ni de la didactique, ni des acquisitions supplémentaires dans la discipline d'enseignement. La formation est pensée comme un facteur de changement."** (Sargentini, 1991, p.41)

⁷⁶ Entretien JB, du 23/03/96.

⁷⁷ Courrier JB, du 19/04/96.

Au cours de l'année 83-84, 38 collèges sur les 226 que comptait alors l'académie, vont "entrer en Rénovation", comme on disait alors. Cela correspondait au pourcentage prévu par la circulaire ministérielle. Le groupe dont nous avons parlé ci-dessus va donc avoir à organiser une formation spécifique pour les établissements en rénovation, en plus des stages proposés de manière individuelle, dans le P.A.F. 83-84. Pour cette année-là, 104 stages collectifs d'établissements ont été demandés. Pour encadrer la totalité de la formation, le Chef de M.A.F.P.E.N. dispose d'un certain nombre de postes budgétaires. Nous avons vu que, en 1982, il en avait 58 ; en 83, on passe à 68 ; en 84, il y en aura 78 ; en 85, ce seront 82 postes ; etc... Une partie de ces postes servait au remplacement des collaborateurs ; une autre partie à celui de certains formateurs et le reste au remplacement des enseignants partis en stage long d'au moins un mois. Voyons maintenant comment cette opération s'est mise en place dans l'académie de Lyon.

3.2.1.2. Dans L'académie De Lyon

L'accompagnement de cette opération ayant été présenté comme une priorité par le ministère, la M.A.F.P.E.N. va avoir à inventer des types de formations qui n'existaient pas auparavant. Pour cela, le Chef de Mission met en place dès la rentrée 83, un groupe de personnes chargées de réfléchir au type de formation à mettre en oeuvre. Il confie le pilotage de ce groupe, appelé "cellule d'appui aux établissements en rénovation", à une Conseillère en Formation Continue, mise à la disposition de la M.A.F.P.E.N. par le C.A.F.O.C., pour une partie de son temps. Le rôle de cette cellule est ainsi défini :

"Les membre de la cellule seront les interlocuteurs des établissements demandeurs. Ils aideront, à titre de conseil, les établissements qui en feront la demande et les équipes éducatives et pédagogiques qui se seront constituées dans ceux-ci, dans l'élaboration, la conduite ou l'évaluation de leur projet, dans les domaines suivants :

- ***analyse de situations ;***

- ***expression et analyse des besoins de formation ;***

- ***mise en forme du projet ;***

- ***régulation du fonctionnement des équipes." (P.A.F. 83-84, p.457)***

Nous étudierons plus loin le fonctionnement de cette cellule d'appui, qui a été l'un des dispositifs importants mis en place à la M.A.F.P.E.N. de Lyon, au début des années quatre-vingts. Voyons maintenant comment ont été recrutés les formateurs qui ont eu la charge de travailler dans le cadre de cette Rénovation des collèges.

3.2.2. Le Recrutement De Nouveaux Formateurs

A Lyon, l'une des missions de la cellule d'appui aux établissements en rénovation, était de

constituer un réseau de formateurs, pouvant intervenir dans les établissements. Le Plan Académique de Formation de 1983-84 précise que **"feront partie de ce réseau, les collègues, chefs d'établissement ou enseignants, ayant participé à l'un ou l'autre des modules de formation de formateurs de l'I.N.R.P. sur les thèmes suivants : emploi du temps souple ; méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels ou collectifs de formation ; analyse des besoins de formations ; évaluation."** (p.457) Remarquons que nous retrouvons là les intitulés des "modules I.N.R.P." de formation de formateurs dont nous avons parlé plus haut. En réalité, si les personnes ayant participé aux modules sont pour la plupart devenues formateurs dans le cadre de l'opération Rénovation des collèges, les M.A.F.P.E.N. ont également recruté d'autres enseignants. Pour cela, les formateurs repéraient, dans leurs stages, des enseignants qui leur paraissaient aptes à devenir formateur, et les signalaient à la M.A.F.P.E.N. Ainsi, lorsque la cellule d'appui avait cerné dans un établissement des besoins en formation dans un domaine particulier, elle faisait appel à un enseignant qui lui avait été signalé comme particulièrement compétent dans ce domaine.

Pour pouvoir répondre aux demandes de stages, de plus en plus nombreuses, on a donc recruté, en 82 et 83, par cooptation, un certain nombre de formateurs, qui sont venus renforcer le groupe initial. Les critères qui ont présidé au recrutement de ces formateurs sont d'une part, une compétence reconnue, le plus souvent en tant qu'enseignant innovant, et d'autre part, quand cela était possible, une expérience de la formation d'adultes. **"Je venais d'un collège expérimental I.N.R.P., où on avait travaillé sur le travail autonome, la pédagogie différenciée, etc..., nous dit une de ces formatrices "cooptées". Ils m'ont embauchée dès 1982. J'avais par ailleurs une expérience de formation d'adultes, puisque je travaillais au GRETA, et au C.A.F.O.C** .⁷⁸ " Un autre formateur raconte : **"C'est par l'intermédiaire de mon chef d'établissement que j'ai travaillé dans le cadre de la rénovation des collèges ; j'ai ensuite utilisé ce travail de terrain à des fins de formation ; là il s'agissait encore de formation-témoignage**⁷⁹ ."

Le plus souvent, ces enseignants ont donc été repérés parce qu'ils avaient introduit des innovations dans leur pratique pédagogique. Ces innovations ayant été jugées intéressantes, on leur a donc demandé de transmettre à d'autres collègues ce savoir qu'ils avaient acquis par l'expérience. Il ne s'agissait plus ici, comme pour les formations disciplinaires, de transmettre des savoirs "académiques", mais des compétences pédagogiques ou, préféreront dire certains, méthodologiques.

Au début, on leur a demandé d'animer deux ou trois stages dans l'année ; ils n'avaient généralement pas de décharge de service et donc ils assuraient ces stages en plus de leur service d'enseignement.

Les formateurs dont nous venons de parler, vont venir compléter progressivement le groupe de ceux qui avaient assuré les formations proposées dans le P.A.F. de 1982-83. Cela représente plusieurs dizaines de personnes, qui vont donc proposer des formations

⁷⁸ Entretien ED du 20/06/97.

⁷⁹ Entretien GG, du 20/06/97.

différentes. Une enquête nationale, effectuée quelques années plus tard, montrera que s'est installée une grande diversité parmi les formateurs M.A.F.P.E.N.. Diversité d'origine, de statut, de formation, de recrutement, de degré d'implication dans la formation, de fonction, de rémunération, etc... En 1989, on pouvait observer que **"dans 70 à 80 % des cas , [le terme "formateur M.A.F.P.E.N.]" désigne un formateur dit "de terrain", par opposition aux formateurs "institutionnels" (professeurs d'école normale, universitaires, inspecteur). Ces formateurs de terrain sont des enseignants effectuant une partie de leur service en formation initiale (devant des élèves) et une partie en formation continue."** (Castéran, 1990, p.10). Cette diversité des formateurs va être à l'origine de la coexistence de types de formation différents. Un certain nombre de dispositifs de formation vont ainsi être mis en place, permettant à chacun de trouver sa place, en fonction de sa propre conception de la formation. Avant d'étudier de manière détaillée les dispositifs qui ont fonctionné à partir de la rentrée scolaire 1983, nous procéderons à une analyse des choix faits, par les responsables, au moment de la mise en place des M.A.F.P.E.N.

Chapitre 4. Analyse Des Choix

4.1. Premiers Éléments D'analyse.

4.1.1. La "réaction Des Clercs" ⁸⁰

Comme nous le conseille Philippe Perrenoud (1994 a, p.63-89), nous devons nous garder de tout attendre de la formation. Par conséquent, ce serait une illusion de penser que la formation des enseignants est le seul moyen d'avancer sur la voie de la démocratisation. Nous allons cependant tenter de déterminer si celle qui nous occupe avait quelques atouts pour espérer faire avancer les choses dans cette voie. Dans un premier temps, nous procéderons à quelques constatations, plutôt qu'à une véritable analyse. Pour cela, nous évoquerons les réactions qu'ont provoquées les réformes dont nous venons de parler. Dans sa thèse de doctorat, intitulée "La réaction des clercs", Patrice Ranjard en propose une interprétation, que nous reprendrons volontiers à notre compte.

A partir de 1983, paraissent plusieurs ouvrages, écrits par des intellectuels (les "clercs"), pas toujours enseignants d'ailleurs. Il s'agit de violents réquisitoires, pouvant aller jusqu'aux insultes grossières, en passant par les fausses informations et les procès d'intention. Les auteurs des réformes, en particulier de la Rénovation des collèges, y sont ni plus ni moins accusés de conduire l'enseignement à sa perte. A partir de l'étude détaillée des ouvrages⁸¹ qui ont eu le plus d'audience auprès du grand public, - leurs

⁸⁰ formule Empruntée À Ranjard (1990).

⁸¹ MILNER, MASCHINO, BARTHOLY, DESPIN, DE ROMILLY, etc...

auteurs ont été invités par deux fois sur le plateau de l'émission de télévision "Apostrophe" - Patrice Ranjard commence par constater que ces réactions possèdent plusieurs caractéristiques qui posent question. Tout d'abord, la violence de ces réactions semble disproportionnée avec le peu de changements réellement intervenus en 1984, lorsque paraissent les premiers ouvrages. Mais surtout, il constate que ces réactions proviennent de tous les horizons de la société, d'opposants de droite comme de sympathisants de gauche, d'enseignants comme de non-enseignants, de nostalgiques du "paradis perdu" comme de partisans du "changement à tout prix". Enfin, les réponses en provenance de ce qu'il appelle le "camp des pédagogues", sans doute désorientés par la violence de ces attaques, sont relativement timides. Ranjard propose comme explication à ces faits que le postulat de base des réformes vilipendées, selon lequel "tous les enfants peuvent réussir", entre en contradiction avec la conception de l'enseigner et de l'apprendre communément répandue non seulement dans le grand public, mais aussi chez beaucoup d'enseignants. Reprenant la théorie du socio-analyste Gérard Mendel, il montre que cette conception s'appuie sur l'existence du "phénomène-Autorité", c'est-à-dire **sur "le consensus social qui pérennise et exploite la dépendance biologique et affective du petit d'homme par rapport aux grands qui l'aiment au début de sa vie."** (p.32)

Cette analyse de la "réaction des clercs" nous semble rejoindre celle que fait André de Peretti dans l'un de ses derniers ouvrages (1993). Pour cet auteur, ces violentes réactions peuvent être considérées comme la résurgence d'une très ancienne polémique. A l'"idéalisme centralisateur" à la Bossuet, élitiste, autoritaire, plutôt pessimiste, se référant aux notables, visant l'universel, cette polémique oppose le "réalisme égalitariste" à la Fénelon, régionaliste, relativiste, plutôt optimiste, respectant la personne globale. Pour André De Peretti, alors que les textes de 82-83 se situeraient plutôt dans le courant "égalitariste", la majorité des enseignants du secondaire seraient plutôt à classer parmi les "élitistes", bien qu'ils s'en défendent. Il était donc inévitable que cette polémique soit réactivée à cette occasion, et elle l'a été avec violence.

Nous tenterons plus loin de rechercher s'il est possible d'échapper à cette violence, pour avancer dans la voie de la démocratisation de manière plus sereine. Pour l'heure, ce qui nous intéresse dans la "Réaction des clercs", c'est ce qu'elle nous apprend de la manière dont les réformes Savary ont été perçues par l'opinion, et par les enseignants en particulier.

On nous objectera que la "Réaction des clercs" visait explicitement la Rénovation des collèges, et non les M.A.F.P.E.N. Néanmoins, comme nous l'avons vu précédemment, l'une des priorités assignées à l'action des M.A.F.P.E.N. à partir de 1983, était précisément la mise en oeuvre de la Rénovation des collèges. Par conséquent, on peut considérer que ces attaques étaient également dirigées indirectement contre cette formation continue. La thèse de Patrice Ranjard nous fournit donc un premier outil d'analyse de ces réformes ; elle montre que l'objectif de démocratisation de la réussite scolaire était suffisamment clair pour provoquer des réactions de toutes provenances. Ces réactions étaient dues au fait, et la thèse de Patrice Ranjard le montre bien, que la majorité du corps enseignant et du public possède une conception de l'éducation, souvent inconsciente d'ailleurs, qui privilégie l'enseigner plutôt que l'apprendre. Il s'agirait donc de

réactions de défense, de la part de ceux qui sentaient leur position, voire leur pouvoir, menacés par ces réformes. Par exemple, une innovation comme celle d'envisager une formation continue par les "pairs", a probablement choqué le sens hiérarchique que beaucoup d'enseignants conservent, bien qu'ils s'en défendent. En somme, le corps enseignant serait d'accord pour démocratiser l'enseignement, à condition de pouvoir conserver ses privilèges et ses habitudes.

4.1.2. Professionnalité Et Professionnalisation

Il est vrai que cet objectif de démocratisation implique une véritable redéfinition de la professionnalité des enseignants, puisqu'il change complètement les conditions d'exercice du métier. C'est le passage d'une période où l'enseignement du second degré était réservé à l'élite et où, de ce fait, les situations d'enseignement étaient relativement sans surprise, à une autre période où l'enseignant devra être capable de résoudre simultanément une multitude de problèmes complexes. De ce fait, les compétences nécessaires à l'enseignant changent. Précisons que nous utiliserons le terme "compétences" dans le sens que lui attribue Philippe Perrenoud, de **"savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes."** (Perrenoud, 1995 b, p.3).

Dans cette situation nouvelle, les enseignants vont avoir à mettre en pratique les idées qu'ils affichent, puisqu'ils se déclarent adversaires de la sélection, ils vont avoir à faire réussir tous les élèves, malgré les difficultés croissantes. Or, nous rappelle Jacky Beillerot, **"on a besoin de pédagogie dès lors qu'on postule que chacun peut et doit réussir. Si, a contrario, on proclame l'élitisme comme finalité ou si on se laisse aller vers les ordres sélectifs, la pédagogie est inutile. Ce serait même l'antipédagogie qui devrait dominer, puisque plus les obstacles seront grands, plus les mérites s'épanouiront. Ceci pour comprendre les résistances à la pédagogie."** (Beillerot, 1988, p.18).

Mais il deviendra de plus de plus en plus difficile de mettre ces idées en pratique, car s'ils se déclarent adversaires de la sélection, ils n'envisagent pas de remise en cause de leur propre pédagogie. En effet, comme le constate Louis Legrand, dans son rapport sur les collègues, **"démocrates et progressistes affichés, la plupart des professeurs secondaires refusent la sélection. Mais la sélection, ouvertement condamnée et refusée, prend d'autres formes plus cachées. (...). Bref, sans aller jusqu'à réclamer le retour à la sélection ou aux filières, on cherche à conserver coûte que coûte, dans sa pureté intellectuelle, le système de l'enseignement disciplinaire en multipliant et en réclamant des structures parallèles jugées susceptibles - à juste titre - de le protéger de la "dégradation".** (Legrand, 1982, p.80).

Cependant, avant même la mise en place des M.A.F.P.E.N., cette nécessité de faire évoluer la professionnalité des enseignants commençait à se faire sentir parmi ceux qui avaient la charge de former des enseignants, dans la période précédente. Mais elle n'avait pas encore atteint la majorité des enseignants du secondaire, pour lesquels toute proposition de changement sonne comme un jugement négatif porté sur leur pratique. De plus, comme le constate André de Peretti, **"changer sa manière de faire, forgée**

empiriquement et donc difficilement, est ardu pour chaque enseignant, en raison de la contestation habituelle qui est faite à la notion de techniques dans les milieux scolaires, ou à l'idée de professionnalisme qui apparaît rendre vulnérables les enseignants vis-à-vis de l'opinion ou des autorités." (Peretti, 1993, p.250). Bien des années plus tard, cherchant à expliquer cette réticence persistante de beaucoup d'enseignants à engager véritablement la lutte contre l'échec scolaire, Philippe Perrenoud écrira : **"Il se peut que les classes moyennes qui ont assuré le "salut" de leur enfant par l'école, ne jugent pas utile d'élargir encore le cercle des élus"**. (Perrenoud, 1995 a, p.36).

Quelles qu'en soient les raisons, c'est à ce conservatisme que les textes de 1982 et 1983 vont se heurter, en affichant officiellement l'objectif de démocratisation, et surtout en prévoyant sa mise en oeuvre, par le biais de la formation continue, dont ils précisent bien cependant qu'elle devra intégrer à la fois **"un approfondissement des connaissances fondamentales, une meilleure connaissance des acquis de la recherche sur la didactique, une amélioration des compétences pédagogiques et de l'utilisation des techniques modernes de communication, et une information sur la vie de la communauté éducative."** (Circulaire du 24/05/82, p.16). Comme on peut le constater, l'objectif de ces réformes n'était nullement de **remplacer** l'acquisition des connaissances fondamentales qui occupent toujours la première place, par une centration exclusive sur la pédagogie, comme certains ont voulu le faire croire. Mais au contraire, il s'agissait d'**élargir** véritablement la définition de la professionnalité de l'enseignant, en y intégrant d'autres dimensions indispensables. En somme, l'objectif était d'accroître la professionnalité de l'enseignant, et non de remplacer un type de la professionnalité par un autre.

A titre d'exemple, citons, parmi les choix faits à ce moment-là, celui de faire appel à des formateurs dit "de terrain", c'est-à-dire à la fois enseignants en poste et formateurs M.A.F.P.E.N. Jusqu'alors, les formateurs d'enseignants, qu'il soient professeurs d'Ecole Normale, de C.P.R., etc..., étaient relativement éloignés du "terrain", et même quelquefois ne l'avaient jamais connu vraiment. Là, on trouve la volonté, qui constitue une nouveauté, de faire en sorte que les formateurs restent au maximum en contact avec les élèves réels, tout en possédant un haut niveau de connaissances fondamentales dans leur discipline. Il nous semble que ce choix montre un souci de prise en compte des réalités de la pratique qui ne peut aller que dans le sens de l'accroissement de la professionnalité des enseignants. Nous montrerons dans la suite de ce travail que, de plus, la mise en place de dispositifs nouveaux de formation a permis d'avancer dans cette voie.

4.2. Une Analyse Plus Approfondie

4.2.1. Choix D'un Outil D'analyse

Pour procéder à une analyse plus fine des choix faits lors de la mise en place des M.A.F.P.E.N., nous nous appuyerons sur un texte de Philippe Perrenoud, intitulé "La formation des maîtres ou l'illusion du *deus ex machina*". Ce court texte, qui constitue une partie d'un ouvrage publié en 1994 (1994 a), a cependant été écrit en 1988. Il nous

propose une base de réflexion sur ce que la formation des enseignants ne peut pas ignorer, sous peine de se condamner par exemple à être sans effet sur le changement des pratiques pédagogiques. On pourra nous objecter que le choix de ce texte de Perrenoud n'est pas pertinent, car il est nettement postérieur aux textes fondateurs des M.A.F.P.E.N. et qu'il peut, de ce fait, s'appuyer sur davantage d'expériences et de réflexion en matière de formation des enseignants ; ou encore que Perrenoud est genevois et non français. Certes... Cependant, nous pensons que, malgré ces différences, ce texte fournit une grille d'analyse pertinente, qui peut nous aider à mieux comprendre ce qui s'est passé. C'est pourquoi nous allons maintenant tenter de confronter les options prises en 1982 et 83, avec les idées essentielles contenues dans le texte de Perrenoud, idées qu'il situe dans sept domaines.

4.2.2. Sept Critères D'analyse D'une Formation

4.2.2.1. Une Formation "autonome"

Il faut remarquer tout d'abord que l'une des spécificités de la formation des enseignants est que, dans l'immense majorité des cas, l'organisme de formation est également l'employeur, alors que dans la plupart des autres secteurs, on tend vers une plus grande séparation entre ces deux domaines. Il n'existe donc qu'un seul type de formation pour les enseignants, ce qui crée une situation de monopole. Cette situation de repli sur lui-même en fait un système peu ouvert aux changements. Perrenoud constate que **"la formation des maîtres n'a de chances de devenir une force de changement de l'école que si elle acquiert davantage d'autonomie par rapport au système, si elle s'identifie davantage aux besoins des usagers et des praticiens qu'à ceux du pouvoir qui gouverne l'école."** Il montre qu'il est impossible que la formation conquière elle-même cette autonomie, mais que, par contre, il est probable que le système aura, à long terme, intérêt à la lui octroyer. Dans quel sens est-on allé, lors de la mise en place des M.A.F.P.E.N. ?

Si on examine les choix qui ont été faits, un certain nombre vont dans le sens de cette autonomie. Les Missions, jusqu'en 1986, ne sont dépendantes d'aucune structure, ni d'une Direction ministérielle précise, ni du Recteur, ni de l'Inspection ; par conséquent, elles ont une grande liberté d'organisation et d'innovation. De plus et surtout, la participation des universitaires est explicitement souhaitée dans les textes ministériels, ainsi que celle des associations extérieures. Tout cela va dans le sens d'un affranchissement par rapport au système, qu'on ne peut observer dans aucun autre secteur de la formation des enseignants.

Cependant, il est clair que cette autonomie ne peut être que relative, puisque la formation reste à l'intérieur du système. De plus, nous avons vu que, contre la volonté des décideurs, les corps d'inspection ont tenté de maintenir le monopole qu'ils possédaient sur la formation. Nous avons vu également que les mouvements pédagogiques n'ont pas pu conquérir la place qu'ils auraient pu avoir, compte tenu de leur expérience en formation et du potentiel d'innovation qu'ils représentaient. Il nous a d'ailleurs paru significatif que le responsable de l'expérience pilote de l'académie de Lyon en 81-82, ou le premier chef de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, ne nous parlent pas spontanément de ces mouvements et

même, lorsqu'ils sont sollicités, ne leur accordent que très peu d'importance. A l'intérieur de l'institution, on connaissait peu l'action des mouvements pédagogiques, comme en témoigne par exemple une intervention du directeur du C.R.D.P. de Lyon, qui a soulevé un tollé général en demandant une fiche signalétique pour chaque mouvement (C.R.D.P., 1982). Dans le P.A.F. 82-83 de l'académie de Lyon, on constate que les mouvements pédagogiques font partie de la commission "Action Culturelle", ce qui montre qu'on les jugeait incompétents en matière de pédagogie proprement dite, puisqu'on les cantonnait dans un secteur un peu annexe. C'est en tout cas ce qu'ont ressenti à l'époque les militants de ces mouvements : "*Le rôle des mouvements était prévu par les textes,*" dira un militant des Francas⁸², "***mais certains mouvements faisaient des propositions qui ensuite n'étaient pas retenues. (...) Avant la M.A.F.P.E.N., les Francas organisaient des interventions dans les établissements. (...) A la M.A.F.P.E.N., on a proposé des stages sur l'aménagement de l'espace, mais en fin de compte, les Francas n'ont pas animé de stages. A un moment, on nous a demandé de nous associer aux stages disciplinaires, mais cela ne s'est pas réalisé. Il n'y avait pas de véritable volonté d'intégrer les mouvements pédagogiques, sans doute parce qu'ils sont trop dérangeants...***" Ou encore cette militante des C.E.M.E.A. : "***Il y avait donc un mélange de grand enthousiasme, et aussi le sentiment d'être oubliés***⁸³ ." En somme, l'autonomie laissée aux M.A.F.P.E.N. par les concepteurs, si elle a considérablement bousculé certaines habitudes, n'a peut-être pas pu être utilisée au maximum, à cause de la lourdeur bien connue du système.

A travers cette question de l'autonomie de la formation, on voit resurgir les différences entre les objectifs des partenaires, comme cela s'est déjà produit en 71, au moment du vote des lois Delors sur la formation continue. Ici, on trouve trois partenaires principaux en présence : l'Etat, qui est aussi l'employeur dans ce cas particulier, les "cadres" de l'Education Nationale, dont les pratiques s'opposent quelquefois aux objectifs fixés par l'Etat, et les syndicats d'enseignants, qui défendent les intérêts des personnels. En schématisant, on peut dire que les personnels attendaient de la formation continue des bénéfices personnels, l'Etat-employeur une amélioration du service public d'enseignement, et l'Etat-nation des retombées sur l'économie et sur l'emploi en particulier mais on peut également dire que les cadres de l'Education nationale se satisfaisaient du maintien du *statu quo* dans lequel ils trouvaient leur compte. Les intérêts de l'Etat et des cadres se rejoignaient donc pour limiter l'autonomie octroyée à la formation. Il est cependant indéniable que la manière dont les M.A.F.P.E.N. ont été mises en place leur confère une autonomie plus grande que celle des autres organismes de formation d'enseignants, en particulier au niveau de la formation initiale. Dans ce domaine de l'autonomie, nous serions tentée de conclure cependant que les textes sont sans doute allés aussi loin qu'il était possible de le faire à ce moment-là, mais que, comme cela se produit souvent, les possibilités offertes par ces textes n'ont sans doute pas toutes été exploitées au maximum.

⁸² Entretien MC, du 20/06/94

⁸³ Entretien MG, du 16/06/94.

4.2.2.2. Une Formation "praticable"

D'autre part, Perrenoud constate que **"construire ou reconstruire le curriculum de formation de maîtres pour favoriser le changement à l'école, c'est (...) chercher un décalage optimal entre la formation et les conditions effectives de la pratique. Si ce décalage est trop faible, la formation contribuera à reproduire le fonctionnement et donc aussi les dysfonctionnements et les injustices du système. Trop grand, le décalage aura les mêmes effets, avec en plus la désillusion, le sentiment d'échec, la déprime ou la fuite vers un autre métier."** (p.73) Il ne nous semble pas que ce décalage ait été redouté par les fondateurs des M.A.F.P.E.N., on ne trouve pas cette préoccupation dans les textes. C'est justement l'expérience des premières années des M.A.F.P.E.N. qui a obligé à se pencher sur le problème de ce "décalage", comme le fait par exemple Monique Croizier, lorsqu'elle propose que la formation des enseignants se situe dans leur Zone Proximale de Développement Professionnel. (Croizier, 1994). En effet, certaines réactions de désillusion observées par la suite, peuvent laisser penser que ce décalage ne devait pas être optimum. Il est probable que, pour un certain nombre d'acteurs, le coût des changements envisagés était trop important, par rapport aux bénéfices attendus. Car, nous rappelle Huberman, **"le changement est très lent, et si l'on y pousse trop fortement, il fait généralement se dresser une opposition encore plus grande."** (Huberman, 1973, p.102). C'est peut-être la raison pour laquelle on a, par la suite, observé des difficultés à installer ces changements de manière stable.

Alors, qu'aurait-il fallu faire pour l'optimiser ? Même si le décalage entre ce qui était proposé et les conditions de la pratique était quelquefois trop grand, il reste que ces propositions ambitieuses ont néanmoins créé une dynamique, comme nous le verrons à travers l'étude des différents dispositifs.

4.2.2.3. Des "messages" Contradictaires

Perrenoud remarque également qu'on peut considérer la formation comme un message adressé aux maîtres, mais que ce message est souvent en contradiction avec ceux que l'enseignant reçoit de son environnement quotidien. **"Chaque fois que sa fidélité à la formation reçue lui attire des ennuis, des complications administratives, ou le place dans des situations difficiles à gérer, elle perd de sa crédibilité."** (p.75). Il précise que ne pas enfermer les enseignants dans des contradictions **"suppose, notamment, une certaine cohérence dans l'information et la formation continue des maîtres et des autres personnels du système scolaire, y compris les autres formateurs. Il importe"**, ajoute-t-il, **"qu'inspecteurs et directeurs reçoivent la même formation que les enseignants ou soient au minimum bien informés sur ses contenus et ses orientations."** (p.75). Cet aspect de la question de la formation ne semble pas avoir été envisagé lors de la mise en place des M.A.F.P.E.N., car on a assisté à ce qui est redouté ici. Dans certaines situations, nous le verrons, les enseignants se sont trouvés en porte à faux entre leur désir de changer leur pratique né à l'occasion d'une formation, et les difficultés que cela entraîne, en particulier avec les différents partenaires du terrain. En effet, bien que le rapport De Peretti affirme qu'il existe un "consensus sur les objectifs et la méthodologie des formations d'enseignants", il apparaît, à travers les entretiens que nous

avons menés, que cela n'était pas toujours le cas, puisqu'il y a eu de nombreux conflits, montrant la difficulté à trouver une cohérence dans le dispositif. Il nous semble que la cohérence a été bien difficile à trouver. Mais peut-être faut-il considérer cela comme le revers de la relative autonomie laissée aux M.A.F.P.E.N. ?

Cette cohérence a été difficile à trouver, sans doute parce qu'il a manqué une définition claire du type d'enseignants qu'on voulait former : cette définition n'apparaît nulle part, ni dans les grands rapports, ni dans les textes fondateurs. Bien sûr, on est à peu près d'accord sur l'objectif de démocratisation, même si les pratiques permettent quelquefois d'en douter, mais on ne précise pas quel type d'enseignant sera le plus capable de permettre que cet objectif soit atteint. Pour tenter de trouver un consensus sur cette question, les textes insistent sur le rôle de "coordination" comme étant, nous l'avons vu, le premier affecté aux M.A.F.P.E.N. par le ministre. Sans doute espère-t-il ainsi permettre que se précise la définition du type d'enseignants qu'on devrait former. Or, on constate que les catalogues de formation sont une juxtaposition de formations extrêmement diverses, proposées par les uns ou les autres, dont l'ensemble ne donne pas une impression de cohérence. Cela laisse penser que les M.A.F.P.E.N. ont eu beaucoup de difficultés, malgré la volonté affichée des responsables, à trouver la cohérence entre les différents partenaires et différents types de formation, cohérence sur laquelle avait pourtant insisté le ministre, et cette situation a laissé apparaître les messages adressés aux enseignants comme contradictoires.

4.2.2.4. Une Formation "intéressante"

"Dans nombre d'entreprises privées, et même dans certaines administrations publiques", écrit plus loin Philippe Perrenoud, ***"on sait désormais que la formation continue ne sera suffisante que si on l'assortit de certains encouragements matériels, voire financiers."*** (p.76). Dans ce domaine, nous avons vu qu'un progrès important a été réalisé en décidant que la formation continue aurait lieu, au moins en partie, sur le temps de travail. C'est probablement cette mesure qui explique en grande partie l'explosion quantitative de la formation continue après 1982. Cette importante décision a donc constitué un élément incontestablement favorable ; son rôle a été déterminant dans la mise en place de cette formation continue.

En revanche, l'accès à la formation continue ne s'est pas accompagné, pour les enseignants, de changements dans la carrière, ce qui aurait constitué une véritable reconnaissance de cette formation. En effet, effectuer une formation continue ne "rapporte" rien à l'enseignant, ni augmentation de salaire, ni autonomie, ni pouvoir, ni considération, c'est même bien souvent le contraire. Il en résulte donc que ce manque de considération accordée par l'institution à la formation continue la discrédite également aux yeux de l'enseignant lui-même. Bien que la formation continue des M.A.F.P.E.N. soit incontestablement devenue un élément incontournable de la vie des établissements, elle n'a cependant pas acquis le statut prépondérant que le rapport De Peretti et le ministre Savary souhaitaient lui conférer.

4.2.2.5. Une Formation À L'improvisation

Ensuite, Perrenoud envisage le problème des compétences qu'il convient de donner à l'enseignant, pour lui permettre de gouverner sa pratique. Il parle là en sociologue de l'éducation, cherchant à tenir un discours plus réaliste que les pédagogues, qu'il juge souvent un peu trop idéalistes. Il souligne donc **"la nécessité urgente d'intégrer à la réflexion sur la formation des maîtres une image réaliste des pratiques, même et surtout si on souhaite les infléchir dans la direction d'une école plus active, plus moderne, plus ouverte ou plus égalitaire."** (p.80) Ainsi, il nous rappelle qu'on sait, et Bourdieu l'a rappelé avec force, que l'homme ne planifie pas sa conduite de manière rationnelle et réfléchie, mais selon son *habitus*. Pour être efficace, Perrenoud pense qu'une formation ne pourra se dispenser de tenter de former cet *habitus*. Pour cela, il plaide pour un modèle de formation qui serait **"ce qu'on peut appeler le modèle clinique de la formation, qui oblige le formateur à être présent au moment de l'action ou à peu près, pour que le maître en formation ne soit pas renvoyé aux moyens du bord, pour que sa formation ne soit pas faite de ficelles et de trucs, mais procède plutôt d'une réflexion et d'une prise de conscience des schèmes qui tendent à s'installer en réponse à certains types de problèmes."** (p.83). Il lui semble donc indispensable que la formation comporte une phase d'analyse approfondie des pratiques. On trouve cette volonté dans le rapport De Peretti (p.142), mais elle nous est apparue un peu moins nettement dans la circulaire du 24 mai 82 qui, il est vrai, donne beaucoup moins de détails. Néanmoins, la proposition n°12 de cette circulaire préconise **"des réunions décentralisées [qui] permettront aux professeurs d'échanger leurs expériences, de les confronter aux objectifs de la discipline, de susciter ensemble des attitudes pédagogiques nouvelles (pédagogie différenciée et/ou interdisciplinaire) et de s'initier aux formes nouvelles d'évaluation."** Cet aspect sera donc laissé à l'initiative des formateurs, mais ceux-ci seront-ils suffisamment formés pour effectuer ce travail en profondeur ? Nous y reviendrons lorsque nous étudierons les différents dispositifs de formation mis en oeuvre.

4.2.2.6. Une Formation Au "bricolage Pédagogique"

Perrenoud constate que l'enseignant est sans cesse en train de "bricoler", dans le sens que **"il est sans cesse en train de combiner et d'adapter, voire de créer des moyens d'enseignement, des situations didactiques convenant à ses élèves et à la façon dont il progresse dans son programme."** Et il ajoute : **"Ce bricolage représente un travail, mais c'est aussi une source d'enrichissement pour tous les maîtres qui ne se satisfont pas de maîtriser des connaissances et qui cherchent dans leur métier une part de création."** (p.84). Il est rare que cet aspect important du métier d'enseignant soit pris en compte avec autant de réalisme, le plus souvent, il est carrément nié, lorsqu'on parle de formation. Le résultat est que l'enseignant se forme une représentation idéalisée du métier, et la découverte des conditions réelles d'exercice sera inévitablement source de désillusions.

Le souci de prendre en compte cette dimension "bricolage" était-il présent, lors de la mise en place des M.A.F.P.E.N. ? Comme le note fort justement Perrenoud, **"si la plupart des gens n'utilisent pas toutes les informations disponibles, ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas où les trouver, c'est parce qu'ils ne savent pas qu'en**

faire !" (p.85). Or, précisément, dans les textes fondateurs des M.A.F.P.E.N., l'accent est mis surtout sur les formations qu'on va pouvoir offrir aux enseignants ; les conditions réelles de l'exercice du métier, en particulier cet aspect "bricolage" auquel les enseignants sont immanquablement confrontés, sont peu évoquées. Cependant, le fait d'envisager des stages "en alternance", c'est-à-dire avec **"maintien en contact permanent du professeur en formation avec les réalités de ses tâches pédagogiques et éducatives"**, (Circulaire du 24/05/82, p.23) pourrait permettre de l'envisager.

Les textes laissent la possibilité de choix entre deux manières de concevoir la formation. La première, la plus classique, consiste à apporter aux enseignants des informations sur leur discipline, sur la didactique de celle-ci, sur des techniques d'enseignement, etc... ; les enseignants sont alors invités à les mettre en pratique lors de leur retour dans leurs classes. La démarche consiste alors à aider l'enseignant à planifier son enseignement, en y intégrant ces "informations". Mais les textes, surtout ceux concernant la Rénovation des collèges, encouragent aussi à envisager la formation autrement, en prenant en compte les conditions réelles d'exercice du métier, en partant des problèmes rencontrés par les enseignants dans leur pratique. Nous verrons, à travers l'étude des différents dispositifs mis en place, que les deux formules ont été utilisées.

4.2.2.7. Prendre De La Distance

Enfin Perrenoud constate que sa formation initiale incite l'enseignant à porter un **"regard essentiellement normatif sur la réalité,"** (p.85), ce qui ne le prépare pas à affronter la différence. Mais, **"la réalité des enfants, des parents, des collègues n'est pas conforme à la norme,"** (p.86), et la découverte de cette réalité a souvent pour conséquence de faire tomber l'enseignant dans le fatalisme ou la désillusion. C'est pourquoi la formation devrait préparer les enseignants à cette réalité, leur permettant ainsi d'aborder autrement les conflits et les échecs auxquels ils seront inévitablement confrontés.

Par exemple, Perrenoud se demande **"Comment rendre crédible certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation, si la façon dont on les traite et les instruit, nie complètement le discours qu'on leur tient ?"** (p.88). Le rapport De Peretti faisait mention de la nécessité de l'isomorphisme entre les objectifs de la formation et les méthodes utilisées. **"Pour former aux méthodes actives, il faut les pratiquer. Pour former à l'évaluation formative, il faut la mettre en oeuvre. Pour inciter à l'analyse institutionnelle, il faut l'autoriser dans l'institution même de formation. Et ainsi de suite"**, énumère Perrenoud (p.88). Parmi les contenus à donner aux programmes de formation, le rapport De Peretti propose des activités de recherche-action, qui ont une importance indéniable dans cette prise de distance souhaitée par Perrenoud. Cette proposition sera reprise par la circulaire du 24 mai 1982. Mais, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, si les intentions y étaient, chez les concepteurs, les moyens de les mettre en oeuvre étaient laissés à l'initiative des responsables locaux, à travers la mise en place des dispositifs de formation. Cela était particulièrement vrai pour ce qui concerne la prise de distance par rapport aux pratiques, dont nous venons de parler.

Rappelons que notre projet initial était de montrer que "la mise en place des

M.A.F.P.E.N. avait contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré vers une nouvelle professionnalité". Dans cette deuxième partie, nous avons étudié les différentes décisions prises en matière de formation continue, et nous avons analysé les choix que ces décisions révèlent. Nous avons ainsi montré la volonté des décideurs de mettre en place une formation continue, alors qu'elle était auparavant presque inexistante, mais aussi de faire jouer à cette formation continue, un rôle primordial dans l'évolution des pratiques des enseignants, afin d'assurer une meilleure démocratisation de l'enseignement. Nous avons ainsi établi que les dispositions prises au début des années quatre-vingts, donnent les grandes lignes d'une nouvelle définition de la professionnalité des enseignants.

Il nous appartient maintenant de déterminer si ces orientations ministérielles ont été suivies d'effets. Nous nous demanderons donc à travers quels dispositifs de formation elles se sont alors incarnées. Nous montrerons que les premiers dispositifs révèlent déjà des conceptions de la formation continue différentes de la conception auparavant dominante, et que ces conceptions commencent à définir les éléments de cette nouvelle professionnalité des enseignants du second degré, que nous verrons s'élaborer progressivement tout au long de la période étudiée.

troisième Partie : Adolescence

Avant-Propos

0.1. Quels Dispositifs ?

Nous ne prétendons pas ici faire une étude complète de tous les dispositifs de formation mis en place par la M.A.F.P.E.N. de Lyon, entre 82 et 87 puisque, comme nous l'avons dit, il nous a paru impossible d'étudier la totalité de ces dispositifs. Il nous a donc fallu limiter notre étude, à la fois dans le temps et dans l'espace.

Tout d'abord, nous avons dû limiter notre étude dans le temps. En effet, nous étudierons seulement les premières années des M.A.F.P.E.N. Nous n'irons guère au delà de l'année 1986-87, qui marque un tournant, à cause de l'évolution du contexte politique. En effet, c'est cette année-là qu'a débuté la première cohabitation entre un président de la république de gauche et un premier ministre de droite. Mais c'est surtout à ce moment-là que les M.A.F.P.E.N. ont perdu leur indépendance vis-à-vis de la hiérarchie, et ont été placées sous l'autorité du Recteur de leur académie. La période de création proprement dite s'est donc terminée à peu près à ce moment-là, et on est ensuite entré dans une période de croisière qui, selon un formateur de Lyon, **"a été un grand moment pour la**

M.A.F.P.E.N. ⁸⁴

Nous limiterons également notre étude dans un espace, celui des collèges. Dans cette période, la première priorité affectée à l'action des M.A.F.P.E.N. a été l'accompagnement de l'opération Rénovation des collèges. Cette opération, nous l'avons vu, a tenté d'introduire un certain nombre d'innovation, dans le système éducatif. Nous centrerons donc la suite de notre étude sur les collèges, et plus particulièrement sur la Rénovation des collèges. C'est en nous limitant à ce cadre que, après avoir étudié les textes, les intentions dont ils témoignent, la volonté qu'ils laissent apparaître, nous allons maintenant étudier quelques dispositifs ayant fonctionné à partir de 1983, et analyser les différentes conceptions de l'enseignement et de la formation des enseignants qu'ils révèlent. Nous centrerons notre étude sur les dispositifs qui ont fonctionné dans l'académie de Lyon. Cependant, nous serons également amenée à en évoquer d'autres, mis en place à Grenoble. Notre objectif n'est pas d'effectuer une comparaison entre les deux académies, mais nous nous référerons à des dispositifs extérieurs à l'académie, pour préciser davantage les conceptions de la formation que révèlent chacun de ces dispositifs.

0.2. Choix D'une Grille D'analyse

Comme nous l'avons montré précédemment, pour les concepteurs des M.A.F.P.E.N. d'une part, c'est-à-dire essentiellement pour les membres de la commission présidée par André De Peretti ; et pour les décideurs d'autre part, c'est-à-dire essentiellement le ministre Savary et le gouvernement de l'époque, tous attendaient de la création des M.A.F.P.E.N. qu'elle produise des changements dans l'éducation nationale. La stratégie qu'ils ont adoptée pour favoriser ces changements, a consisté à laisser aux acteurs locaux une très grande liberté de manoeuvre en matière de mise en oeuvre de la formation, ce qui leur a permis de faire fonctionner des dispositifs variés.

Nous nous proposons maintenant d'étudier quelques-uns de ces dispositifs, afin de déterminer comment, pour chacun d'eux, les formateurs entendaient promouvoir les changements attendus. Pour cela, nous nous appuyerons sur les travaux de Michaël Huberman. En effet, au début des années quatre-vingts, en matière de diffusion des connaissances, ces travaux faisaient autorité. Comme on le sait, ce chercheur a cherché à diffuser à Genève et dans la francophonie, les résultats de travaux nord-américains portant sur les changements en éducation. Dès le début des années 80, les premiers chefs de M.A.F.P.E.N. avaient eu connaissance des modèles proposés par Mickaël Huberman, modèles qui leur ont inspiré, nous le verrons, la conception de certains des dispositifs mis en place. Résumons rapidement ces modèles.

Dans un texte de 1973, Huberman, reprenant un certain nombre d'ouvrages nord-américains, décrit trois modèles de stratégies capables de provoquer des changements en éducation. Le premier modèle, connu sous le nom de "modèle R. et D." (recherche et développement), **"considère le processus comme une suite rationnelle de phases, par lesquelles une innovation est inventée, ou découverte, mise au**

⁸⁴ Entretien PJ, du 20/06/97.

point, produite et diffusée, pour être utilisée". L'accent est mis sur **"la traduction de recherches fondamentales en connaissances appliquées."** (Huberman, 1973, p.69). Il s'agit donc du modèle le plus répandu pour la diffusion des connaissances en éducation. Dans ce modèle, la difficulté principale se situe au niveau de l'adoption ; en effet, on présume généralement que **"l'intérêt éclairé du praticien conduira en fin de compte à l'adoption de l'innovation"** (p.82), on a souvent pu constater que ce n'était pas toujours le cas. On peut néanmoins favoriser l'adoption de l'innovation par un processus de "participation dirigée".

Le deuxième modèle étudié par Huberman est le modèle dit "d'interaction sociale". Il insiste sur la circulation de messages d'une personne à une autre, et d'un système à un autre, soulignant ainsi l'importance des réseaux interpersonnels d'information, dans lesquels chaque membre s'approprie le message, par un processus de communication sociale avec ses collègues. Pour ce modèle, l'adoption de l'innovation se produit plus facilement à l'issue du processus. Cependant, le processus ne se met en route que si la personne rencontre un "guide" capable de favoriser la prise de conscience ; mais celui-ci se préoccupant peu des besoins réels de l'adoptant, on voit qu'il existe un danger de manipulation par ce guide.

En dernier lieu, il étudie le modèle de "résolution de problèmes", construit autour de l'utilisateur de l'innovation. Il part de l'hypothèse que l'utilisateur a un besoin bien déterminé et que l'innovation satisfait ce besoin. Pour Huberman, ce modèle de résolution de problèmes semble échapper aux difficultés des deux précédents modèles, car **"le changement dont l'utilisateur prend l'initiative est le plus solide."** (p.90). Or, dans ce dernier modèle, **"le diagnostic précède la définition de solutions, (...) le rôle d'assistance externe est non-directif et l'importance des ressources internes est reconnue."** Pour comparer les différentes conceptions du processus de changement qui apparaissent à travers chacun de ces trois modèles, Huberman reprend (p.72) le schéma de Havelock suivant :

RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT	RESOLUTION DE PROBLEMES	INTERACTION SOCIALE
1 - Invention : Découverte de l'innovation	1 - Traduction du besoin en problème	1 - Prise de conscience de l'innovation
2 - Développement Elaboration des solutions	2 - Diagnostic du problème	2 - Intérêt manifesté pour l'innovation
3 - Production et conditionnement de l'innovation	3 - Recherche et localisation des informations	3 - Evaluation du bien-fondé de l'innovation
4 - Diffusion à un large public	4 - Adaptation de l'innovation	4 - Essai
5 - Adoption	5 - Essai	5 - Adoption pour utilisation permanente
	6 - Evaluation de la satisfaction du besoin	

Pour chacun des dispositifs que nous allons maintenant étudier, nous rechercherons auquel de ces trois modèles il se référerait. Très probablement, il aurait été possible de trouver des travaux plus actuels sur les différentes stratégies capables de produire des changements en éducation. Nous avons cependant choisi comme grille d'analyse les travaux de Michaël Huberman, en raison du retentissement qu'ils ont eu, au début des années quatre-vingts. C'est pour cette raison qu'il nous a semblé légitime de situer les dispositifs mis en place à cette époque, dans l'un des trois modèles décrits par Huberman. Précisons que, dans cette troisième partie, nous nous contenterons de passer au crible "hubermanien", les différents dispositifs, sans chercher à savoir si les changements escomptés se sont effectivement produits. Nous ébaucherons cette difficile étude des effets des dispositifs dans la dernière partie de ce travail.

Nous commencerons par l'étude du dispositif le plus important du point de vue quantitatif : les stages du P.A.F. Pour cela, nous nous appuyerons uniquement sur les catalogues de stages : les P.A.F. En effet, comme nous l'avons déjà dit, malgré toutes les demandes que nous avons adressées à la M.A.F.P.E.N., nous n'avons pu retrouver aucune liste de formateurs, les archives des premières années de fonctionnement ayant, nous a-t-on dit, disparu, aussi bien à Lyon qu'à Grenoble d'ailleurs. Nous avons seulement pu nous adresser à des personnes dont les noms figuraient dans les P.A.F., et ensuite nous avons contacté d'autres personnes indiquées par les précédentes. Ainsi, de proche en proche, nous avons pu retrouver quelques documents conservés par certains et procéder à quelques entretiens. Tout cela est évidemment très partiel, mais c'est le seul moyen que nous avons trouvé pour recueillir quelques données sur cette période. En ce qui concerne les stages "disciplinaires" du P.A.F., non seulement nous avons retrouvé extrêmement peu de documents, mais de plus nous avons obtenu très peu de réponses à nos demandes, la plupart des formateurs disciplinaires que nous avons contactés, déclarant avoir détruit les documents de l'époque. Mais, il est tout-à-fait possible que nous n'ayons pas frappé aux bonnes portes... Malgré le peu de documents retrouvés, nous avons cependant décidé de faire une étude sommaire des stages du P.A.F., étant donné leur importance quantitative dans la période que nous étudions. Nous commencerons par les stages "disciplinaires".

Chapitre 1. Les Stages "disciplinaires" Du P.A.F.

1.1. L'influence Du Premier P.A.F.

Nous avons vu que les Plans Académiques de Formation existaient avant que les M.A.F.P.E.N. se voient confier l'accompagnement formatif de la Rénovation des collègues. Pour accomplir cette mission nouvelle, d'autres dispositifs seront mis en place, que nous étudierons plus loin. Mais les P.A.F. ont continué à exister et à occuper une place prépondérante dans les activités des M.A.F.P.E.N. C'est pourquoi nous allons étudier leur évolution, qui a été importante tout au long de cette période.

Tout d'abord, rappelons que le P.A.F. 82-83 de l'académie de Lyon a été élaboré avant même la création de la M.A.F.P.E.N., dans le cadre de l'expérience pilote, par le directeur du C.R.D.P. Il s'agissait alors pour lui, de regrouper tout ce qui existait dans l'académie, en matière de formation continue d'enseignants. Le premier chef de mission a repris intégralement ce catalogue, et au cours de l'année scolaire 82-83, la M.A.F.P.E.N. a commencé à fonctionner avec ce catalogue de stages. Cependant, les conditions de fonctionnement étaient bien différentes de celles de l'expérience pilote, puisque les enseignants pouvaient suivre les formations du catalogue sur leur temps de travail. C'est cet élément nouveau, nous l'avons dit, qui explique très certainement le succès rencontré par les stages du P.A.F. 82-83, auprès des enseignants. Or, c'est très certainement à cause de ce succès qu'on a continué à produire, systématiquement chaque année, un catalogue de formations.

En proposant aux enseignants une formation sous forme de stages, le premier catalogue répondait à la commande du ministère, qui demandait de recenser les ressources formatives de l'académie. De plus, les textes officiels, nous l'avons vu, n'envisageaient pas la formation continue autrement que sous forme de stages. Les premiers stages étaient organisés, nous l'avons vu, autour de la proposition d'un formateur. On a donc adopté tout naturellement la formule du regroupement, c'est-à-dire qu'on proposait à des enseignants venant d'établissements différents, de se regrouper autour d'un formateur, pour bénéficier d'une formation, ces regroupements ayant lieu le plus souvent, dans les villes principales de l'académie. Pour l'académie de Lyon, on peut affirmer qu'environ neuf stages sur dix avaient lieu dans la ville de Lyon elle-même.

Cette formule de regroupement était d'ailleurs parfaitement cohérente avec la centralisation qui régnait à tous les niveaux de l'organisation de l'éducation nationale. Il n'est donc pas étonnant qu'elle soit apparue comme la seule possible. En effet, il était tout-à-fait dans la logique de l'époque de recenser, comme on l'a fait, les ressources formatives existant dans les universités, les centres de formation, etc..., lieux se trouvant tous dans les villes principales de l'académie. Ce fait montre bien, selon nous, qu'on concevait la formation continue sur le modèle de la formation initiale, modèle calqué lui-même sur celui de l'enseignement. Dans ce modèle, le formateur propose une formation dans laquelle il apporte son savoir. Il est relativement facile d'organiser ce type de formation, puisqu'il suffit de mettre un formateur en face d'un groupe, et le travail de l'institution s'arrête là.

Ce n'est que petit à petit, nous allons le voir, que l'on s'est rendu compte que ce modèle, proche de celui de l'enseignement, n'était pas toujours adéquat en formation continue. Remarquons cependant que le texte officiel ne précisait pas comment devait être fait le recensement des ressources formatives, ni de quelle façon elles devaient être utilisées. Il n'interdisait pas de recenser les ressources formatives au niveau de chaque établissement, ou de chaque bassin de formation ; mais les habitudes liées au fonctionnement centralisé ont orienté autrement les choses. Il faudra attendre quelques années, nous le verrons, pour qu'on invente d'autres formules. Ainsi, la prédominance de catalogues de stages, au moment de la création des M.A.F.P.E.N., nous semble très caractéristique de la centralisation de l'institution. On peut même dire que les choix faits lors de la constitution des premiers catalogues, c'est-à-dire avant même la création de la

M.A.F.P.E.N., ont influencé de manière importante le fonctionnement ultérieur de celle-ci, et n'ont sans doute pas facilité la décentralisation dont elle devait être l'artisan.

Pendant toute la période que nous étudions, c'est-à-dire jusque vers 86-88, les stages proposés dans les P.A.F. ont continué à représenter la plus grande partie des formations suivies par les enseignants de collège. D'un point de vue quantitatif, ils occupent donc la première place parmi les dispositifs ayant fonctionné au moment de la rénovation des collèges. Néanmoins, la place que nous leur accorderons dans cette étude n'est pas en rapport avec leur importance quantitative, et cela pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, nous pensons, et Serge Moscovici l'a bien montré dans ses études sur les minorités actives, que l'impact produit par une partie d'un ensemble n'est pas forcément proportionnel à l'importance quantitative de cette partie. Donc, les stages disciplinaires, bien qu'étant fortement majoritaires en nombre n'ont pas forcément eu une influence majeure sur l'évolution des pratiques des enseignants qui les ont suivis. Les minorités qui ont été à l'origine des autres dispositifs ont été suffisamment "consistantes", mais surtout se sont situées davantage "dans l'air du temps", selon les critères de Moscovici, pour permettre que des innovations puissent se mettre en place.

De plus, nous n'avons pas jugé utile de faire une description détaillée des "stages disciplinaires" puisqu'ils sont, pour la plupart, calqués sur la formule "cours d'université", ou "conférence", formule bien connue de tous. Malgré tout, il existait sans aucun doute des différences notables entre les différents stages "disciplinaires" proposés, différences portant sur la plus ou moins grande liaison faite avec la pratique, mais, nous n'avons pas pu retrouver suffisamment de formateurs disciplinaires pour nous permettre de cerner ces différences. Nous avons donc dû limiter notre étude aux renseignements contenus dans les intitulés des stages contenus dans les P.A.F. eux-mêmes, et cela bien que ces intitulés présentent l'inconvénient majeur de refléter seulement des propositions, c'est-à-dire des intentions, qui ne se sont pas obligatoirement traduites dans les faits. Au dire des acteurs de l'époque, les stages proposés dans les P.A.F. étaient quasiment tous réalisés, mais les intitulés des P.A.F. ne nous renseignent pas sur ce qu'était leur contenu réel.

Les catalogues de stages contiennent donc les propositions faites par les formateurs, en direction des enseignants. Dans la grande majorité des cas, les enseignants posaient volontairement leur candidature pour ces stages, mais de manière individuelle. A quelques exceptions près, dont nous parlerons plus loin, le catalogue comporte essentiellement des formations structurées, proposées par un formateur possédant des connaissances, et/ou des compétences, qu'il se propose de faire acquérir à ses stagiaires. Parmi ces connaissances/compétences, nous distinguerons celles qui sont du domaine purement disciplinaire, c'est-à-dire qu'elles sont constituées de contenus académiques de connaissances. Mais elles peuvent être également du domaine de ce qu'on a l'habitude de nommer la "didactique" de la discipline, c'est-à-dire des différentes manières de présenter ces contenus disciplinaires aux élèves : ces deux premiers types de connaissances sont centrées sur l'acte d'enseigner. Enfin, ces connaissances peuvent être du domaine de la "pédagogie", c'est-à-dire porter sur les différentes manières de s'y prendre pour favoriser l'apprentissage de ces contenus par les élèves : ce troisième type de connaissances suppose la connaissance des processus d'apprentissage des élèves. Il

nous semble que, dans ces trois domaines de connaissances, la quasi-totalité des propositions de formation figurant aux P.A.F., sont des offres de formation faites aux enseignants par les formateurs. Mais, **"quand venait le moment très concret de dire quelles formations on fait, chacun sortait de son tiroir la formation toute prête qu'il faisait déjà"**⁸⁵, dit l'un des responsables M.A.F.P.E.N. de l'époque. Nous allons maintenant étudier les propositions de stages, contenues dans les P.A.F., à partir de celui de 83-84, ainsi que leur évolution.

1.2. L'évolution Des P.A.F.

Le P.A.F. 83-84 et les suivants, ressemblent fortement, dans leur structure, à celui de 82-83, que nous avons étudié dans la deuxième partie de ce travail. Examinons tout d'abord les commissions qui décidaient, nous l'avons déjà vu, de l'inscription au P.A.F., des stages proposés par les formateurs. On constate peu de changements dans les secteurs disciplinaires et transversaux. Cependant on voit apparaître de nouvelles commissions. Parmi les commissions disciplinaires, apparaît ainsi une commission "Enseignements technologiques". Dans le secteur transversal, la commission qui regroupait la Mission d'Action Culturelle et les mouvements pédagogiques prend le nom de commission "Vie scolaire". Enfin, on voit apparaître une commission "Formation de formateurs". De plus, comme on peut le lire dans l'introduction du P.A.F. 83-84, celui-ci regroupe, pour la première fois, l'ensemble des formations proposées à toutes les catégories de personnels. C'est pourquoi, à côté des propositions faites par les commissions disciplinaires et transversales, on trouve également les propositions émanant du C.A.F.O.C. en direction des enseignants des G.R.E.T.A., ainsi que celles du C.A.S.F.A. destinées aux personnels non-enseignants.

Les propositions faites par ces commissions sont présentées sous forme de fiches : chaque proposition de stage occupe ainsi une page du catalogue. Sur chaque fiche, on trouve les rubriques suivantes : titre et numéro de l'action ; personnels concernés ; objectifs ; contenus ; organisateur ; formateurs ; durée ; effectif ; lieu ; dates et horaires. C'est à partir de ces fiches que nous étudierons maintenant l'évolution de ce que nous appellerons les "intitulés des stages", c'est-à-dire l'ensemble constitué par le titre, les objectifs et les contenus annoncés.

Si le nombre de commissions a peu augmenté, entre 82-83 et 83-84, en revanche le nombre d'intitulés de stages proposés a été multiplié par 2,5. En effet, alors que le P.A.F. de 82-83 proposait 206 intitulés de stages différents, celui de l'année suivante en proposera 502. On remarque que certaines rubriques qui étaient presque inexistantes dans le P.A.F. de 82-83, se sont énormément étoffées, comme l'E.P.S. par exemple, ce qui révèle les difficultés que cette discipline, de par son histoire particulière, a eu pour s'intégrer dans la M.A.F.P.E.N. D'autres rubriques, nous l'avons dit, se sont rajoutées.

On peut également comparer le nombre de journées de stages qui sont ainsi proposées aux personnels. Alors qu'en 82-83, l'ensemble des formations proposées dans le catalogue représentait 32 000 journées-stagiaires, en 83-84, l'offre en représentera 59

⁸⁵ Entretien RC, du 07/07/94.

000. D'après les acteurs de l'époque, mais nous n'avons retrouvé aucune trace chiffrée, on peut considérer que la quasi totalité des formations proposées dans les P.A.F. étaient effectivement réalisées. Après 83-84, on assistera à une certaine stabilisation, puisque le P.A.F. de 84-85 offrira 60 000 journées-stagiaires, ce qui fait dire aujourd'hui au Chef de Mission⁸⁶ de l'époque que, à partir de la troisième année (83-84), "*le P.A.F. avait pris son régime de croisière ; et cela n'a plus notablement augmenté depuis*". C'est pour cette raison que nous n'étudierons de manière détaillée que les propositions de stages contenues dans le P.A.F. de 83-84, et nous les comparerons avec celles de l'année précédente. Nous ne recommencerons donc pas d'étude quantitative pour les années suivantes. Précisons seulement que ces propositions ont rencontré immédiatement un certain succès auprès des enseignants, puisqu'une enquête réalisée, en janvier 84, par une équipe de l'INRP, montre que environ 70 % des enseignants interrogés avait pris connaissance des stages proposés dans le P.A.F. ; elle montre également **que "parmi ceux qui connaissent le P.A.F., 48 % se sont inscrits pour au moins un des stages qui y étaient proposés."** (Lumbroso, Bourdoncle, 1986, p.37). Dès 1984, le P.A.F. est donc devenu un élément incontournable du paysage des enseignants. Nous allons maintenant examiner le contenu de ce deuxième catalogue de stages, et le comparer au précédent.

1.3. Les Stages "disciplinaires" En Direction Des Collèges

Tout d'abord, précisons que nous allons exclure de la suite de cette étude un certain nombre de secteurs, puisque nous nous limitons aux dispositifs ayant concerné les collèges. Nous avons déjà dit que les propositions de stages, adressées à la M.A.F.P.E.N. par les formateurs, sont examinées par une vingtaine de "commissions", qui décident de leur inscription au P.A.F. Nous excluons donc les propositions de certaines de ces commissions, et cela pour des raisons diverses. Tout d'abord, nous laisserons de côté les stages s'adressant uniquement aux personnels des lycées et des L.E.P., comme ceux proposés par les commissions "Philosophie", "Sciences économiques" ou "Enseignements technologiques". D'autre part, nous étudierons ailleurs les propositions de la commission "Formation de formateurs". Nous n'étudierons pas non plus ici les propositions faites par certains secteurs particuliers, comme le C.A.F.O.C., puisqu'elles s'adressaient spécifiquement aux enseignants intervenant en formation continue d'adultes, dans le cadre des G.R.E.T.A. En dernier lieu, nous avons également exclu les stages proposés par le C.A.S.F.A. et destinés aux "personnels non enseignants". Après avoir laissé de côté ces différents secteurs, nous parvenons au chiffre de 343 intitulés de stages différents, pour le P.A.F. de 83-84. En procédant de manière identique avec le P.A.F. de l'année précédente, il restait 191 intitulés différents. Entre 82-83 et 83-84, le nombre total d'intitulés de stages, concernant les enseignants de collège, a donc presque doublé.

Parmi les 343 intitulés auxquels nous réduisons cette étude, on retrouve un certain nombre d'intitulés qui figuraient déjà dans le P.A.F. précédent. Cependant les chiffres

⁸⁶ Entretien JB, du 10/06/97.

semblent montrer que l'équilibre entre les différents types de stages proposés a été modifié. En effet, nous avons vu que, dans le P.A.F. 82-83, un quart (25 %) des intitulés de stages comportaient une allusion plus ou moins claire à un travail de type "pédagogique" ou "didactique". Si on procède au même type de recensement dans le P.A.F. 83-84, on en trouve près de la moitié (45 %). On observe donc une importante progression de la préoccupation "pédagogique" ou "didactique". Rappelons que, pour faire ce recensement, nous n'avons pu examiner que les intitulés de stages, car nous n'avons pas pu recueillir suffisamment de données sur le contenu des stages, pour pouvoir faire une étude qualitative. Il nous a donc malheureusement été impossible de savoir si l'évolution observée dans les intitulés de stages, s'est effectivement produite dans la réalité des stages.

Dans le P.A.F. de 83-84, nous avons donc recensé 343 intitulés de stages différents, en direction des enseignants de collège, dont 278 (soit 81 %) sont proposés par les commissions disciplinaires, alors au nombre d'une quinzaine. On constate que la part occupée par les propositions des commissions disciplinaires est restée, en valeur relative, à peu près identique à ce qu'elle était en 82-83 (78 %), alors que, en valeur absolue, il a presque doublé, puisqu'il est passé de 148 à 278.

De plus, on constate que, parmi les stages proposés par les commissions disciplinaires, la proportion d'intitulés comportant une allusion plus ou moins claire à un travail de nature pédagogique ou didactique, a assez fortement augmenté, passant de 17 % à 37 %. L'augmentation nous paraît suffisamment importante, pour nous autoriser à penser qu'un changement de perspective s'est produit, au cours de l'année scolaire 82-83, c'est-à-dire lors de la préparation du P.A.F. 83-84. En effet, en examinant le langage employé dans les intitulés des stages proposés par les commissions disciplinaires en 83-84, nous avons trouvé des formules qui n'y figuraient pas l'année précédente. Prenons quelques exemples.

Dans les propositions de la commission "Lettres", on voit apparaître des intitulés du type : **"Qu'est-ce qu'un projet ?"** ; ou bien : **"Réfléchir sur les possibilités de travail interdisciplinaire"**. Dans les propositions de la commission "arts plastiques", on peut lire : **"Mise en oeuvre de procédures d'évaluation formative"**. Dans les propositions de la commission "histoire-géographie", on trouve : **"Information méthodologique et réflexion pédagogique appliquée"**. On reconnaît là le langage employé dans certains secteurs transversaux, comme celui de la "Pédagogie générale", ou encore dans les mouvements pédagogiques. Et en effet, le responsable du secteur "Pédagogie générale" nous a précisé que, **"nous avons eu au moins deux journées sur l'évaluation [avec les I.P.R.] (...); dans l'ensemble, ils se sont intéressés à l'expérience"**⁸⁷. De même, on trouve, parmi les propositions de certaines commissions disciplinaires, quelques stages animés par l'un ou l'autre des mouvements pédagogiques⁸⁸. On observe là des indices d'un travail interdisciplinaire qui a tenté de se mettre en place entre certaines commissions, mais qui n'est encore que balbutiant.

⁸⁷ Entretien AM, du 23/06/94.

⁸⁸ Par exemple, p.137, l'action A172, proposée par le GFEN, en anglais.

A côté des stages purement disciplinaires que nous venons d'évoquer, un secteur occupe, dans le P.A.F., une place un peu particulière, c'est le secteur de l'Action Culturelle. Des formations dans ce domaine existaient évidemment avant la création des M.A.F.P.E.N. et étaient assurées par les professeurs-animateurs du C.R.D.P. La M.A.F.P.E.N. reprendra ensuite ces formations, puisqu'elle avait vocation à regrouper l'ensemble des formations proposées, qui pouvaient porter sur différents domaines, comme le théâtre, le jeu dramatique, le travail sur la voix, le cinéma, le musée, la protection du patrimoine, la météorologie, les problèmes d'environnement, la presse, le conte, etc...

Lorsqu'on examine les P.A.F. successifs, on constate que ces formations ont été proposées par des commissions différentes selon les années. La première année, ils faisaient partie des propositions d'une commission particulière appelée Action Culturelle. Les années suivantes, les formations d'Action Culturelle ont été intégrées dans les propositions faites par l'une ou l'autre des commissions disciplinaires ; ensuite encore, elles ont été proposées par la commission Vie scolaire et enfin, à partir de 1986, elles dépendent de la commission des Actions Pédagogiques, créée pour tenter de fédérer tout le secteur non disciplinaire du P.A.F. Les migrations successives de ce secteur montrent bien, nous semble-t-il, que ces formations n'avaient pas de statut bien défini.

L'examen des intitulés de ces stages ne montre pas toujours que soit envisagé le réinvestissement avec des élèves, des techniques proposées. Ces stages apparaissent donc souvent comme une formation personnelle de culture générale. L'Education nationale a-t-elle à fournir ce type de formation à ses agents, ou bien cela fait-il partie de la culture personnelle que chacun acquiert par lui-même ? La question ne semble pas encore tranchée aujourd'hui. Ces actions étaient en tout cas prévues par la circulaire ministérielle fondatrice des M.A.F.P.E.N. (Circulaire du 24/05/82, p.26). Elles étaient conçues comme une ouverture vers l'extérieur, et à ce titre considérées comme indispensables pour un enseignant.

1.4. Une Conception De La Formation, Alors Dominante

Nous décrivons maintenant rapidement la conception de la formation des enseignants qui apparaît, lorsqu'on examine les stages dont nous venons de parler, car il nous semble qu'elle est la mieux connue. Cette conception, que nous avons déjà analysée à plusieurs reprises au début de notre étude, était la plus largement répandue à l'époque. Rappelons qu'il s'agit de transmettre un savoir, détenu par quelques-uns, qui sont de ce fait situés à une position supérieure dans la hiérarchie. La première idée qui a pris corps, lors de la création des M.A.F.P.E.N., a été de proposer aux enseignants de leur transmettre ces contenus de savoir. Il a fallu, nous le verrons, de nombreux tâtonnements, beaucoup d'imagination et pas mal de conflits, pour commencer à sortir de cette "pensée unique". Bien entendu, au fil des années, les stages de type "cours d'université", se sont peu à peu ouverts à une réflexion plus didactique, voire pédagogique. Néanmoins, dans ces types de stages, on est resté, dans beaucoup de cas, dans la situation de celui qui sait, transmettant un savoir à ceux qui ne savent pas. Qu'il s'agisse d'un savoir disciplinaire, ou didactique, ou pédagogique, ne change pas grand-chose au type de relation alors établie,

entre le formateur et les formés.

Si nous nous référons aux modèles de diffusion des connaissances selon Huberman, dont nous avons parlé précédemment, il est facile de constater que la plus grande partie des stages de ce dispositif se situent dans le modèle "Recherche et développement", qui consiste nous l'avons dit, en la diffusion à un large public, de connaissances déjà élaborées et rendues aptes à être appliquées.

En étudiant ce dispositif des "stages disciplinaires du P.A.F.", nous avons laissé de côté les secteurs "transversaux" du P.A.F. Or ces secteurs ont assez rapidement pris de l'extension, puisque nous constatons que le nombre d'intitulés de stages proposés par les commissions transversales passe de vingt-deux en 82-83, à trente-huit en 83-84. Nous étudierons donc maintenant ces stages, proposés par les commissions transversales "Pédagogie générale" et "Vie scolaire".

Chapitre 2. Les Stages De Formation En "pédagogie Générale"

2.1. Un Dispositif Cohérent

Bien que les formations que ce secteur propose, figurent au P.A.F., nous allons l'étudier séparément du reste du P.A.F., pour plusieurs raisons. Tout d'abord, lorsqu'on examine le P.A.F. de 83-84, on constate que l'immense majorité des stages proposés sont juxtaposés les uns aux autres, qu'ils forment une mosaïque, constituée d'éléments extrêmement variés. Au contraire, parmi les quatorze propositions de la commission Pédagogie générale, on trouve un véritable "dispositif" cohérent, constitué de onze propositions de stages, articulées les unes avec les autres : c'est la formation en Pédagogie générale. C'est donc, à cette époque, le seul exemple de dispositif qui dénote une volonté de cohérence de la part de ses concepteurs. Par ailleurs, il répond tout-à-fait aux directives ministérielles puisque, rappelons-le, la circulaire ministérielle du 24/05/82, demandait aux responsables **de "favoriser les stages portant sur la pédagogie et les méthodes d'aide et de rattrapage"**.

De plus, comme nous le verrons dans la dernière partie, ce secteur a été l'objet d'une très forte demande de la part des enseignants, pendant toute la période où ces stages ont eu lieu, c'est-à-dire entre 81 et 86. En effet, pendant cette période, les stages organisés par ce secteur ont été suivis par plus de 1600 enseignants de l'académie de Lyon.

Enfin, ce dispositif a été au centre de violents conflits entre les responsables de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, conflits qui se sont terminés par l'interdiction de fait du dispositif par le chef de M.A.F.P.E.N., qui a refusé son inscription au P.A.F. par leur personnalité, leur emploi, leur culture, et les amener à s'enrichir mutuellement de leurs expériences diversifiées. Il est clair", ajoutent-ils, "que l'interaction est moins intense dans un stage réunissant des enseignants de *même discipline, de même niveau*

d'enseignement et, à plus forte raison, du même établissement." (Moyne, et all., 1986, p.25).

Les stages portent sur quatre thèmes : analyse par objectifs et évaluation ; animation de la classe ; travail de groupe ; entretien et tutorat. Pédagogie générale est la lutte contre l'échec scolaire de l'élève, comme de l'enseignant." (P.A.F. 84-85, p.391). D'emblée, l'équipe Pédagogie générale montre sa volonté de prendre en compte dans son dispositif à la fois l'apprentissage de l'élève et l'enseignement du professeur, ce qui est beaucoup moins évident pour la grande majorité des stages disciplinaires du P.A.F. que nous avons étudié précédemment.

Comme nous l'avons déjà vu lorsque nous avons étudié la période précédant la création des M.A.F.P.E.N., une formation en Pédagogie Générale existait auparavant, depuis 1981. Elle avait été mise en place dans le cadre de l'expérience-pilote, et à la demande du directeur du C.R.D.P., coordonateur de cette expérience. Elle était assurée par trois professeurs, déchargés à plein temps de leurs cours. En 1981-82, ceux-ci avaient assuré cette formation en tant que professeurs-animateurs du C.R.D.P., puis en tant que formateurs M.A.F.P.E.N. à partir de la création de celle-ci, en 1982.

2.2. Les Contenus De Cette Formation

Cette formation est présentée en une page d'introduction, qui montre les intentions des formateurs. On peut y lire que cette **formation "a pour objectif général le renouvellement pédagogique,"** et aussi qu'elle **"est conçue dans l'esprit d'une pédagogie de l'autonomie ."** En ce qui concerne les méthodes d'animation utilisées par les formateurs, il est précisé que **"tous les stages proposés comportent une mise en oeuvre de méthodes actives avec, dans une proportion variable, des exercices de simulation, des échanges de leur expérience par les participants, des analyses effectuées par le groupe, des apports théoriques de l'équipe d'animation."** (P.A.F. 84-85, p.393).

Un choix a été fait de manière très claire par les concepteurs de ce dispositif : celui de faire sortir les enseignants de leur établissement, pour participer à ces stages, et de faire travailler ensemble des enseignants de disciplines différentes. Ce choix leur paraissait important pour **"mettre en relation des personnes très différentes par leur personnalité, leur emploi, leur culture, et les amener à s'enrichir mutuellement de leurs expériences diversifiées. Il est clair",** ajoutent-ils, **"que l'interaction est moins intense dans un stage réunissant des enseignants de même discipline, de même niveau d'enseignement et, à plus forte raison, du même établissement."** (Moyne, et all., 1986, p.25).

Les stages portent sur quatre thèmes : analyse par objectifs et évaluation ; animation de la classe ; travail de groupe ; entretien et tutorat. Pour l'équipe pédagogie générale, **"il semble bien qu'il y ait des étapes indispensables",** en formation d'enseignants. D'après eux, elles correspondent d'ailleurs aux demandes formulées par **"les enseignants soucieux de se former et de faire entrer leur établissement dans un processus de rénovation",** et qui sont : **"maîtriser la définition d'objectifs**

pédagogiques ; affiner leurs capacités dans le domaine relationnel ; aider les élèves à améliorer leurs méthodes de travail ; différencier la pédagogie" . (Moyné, et all., 1986, p.39). Toutes les enquêtes de l'époque convergent d'ailleurs sur ces priorités, par exemple celle de Michèle Navarro, effectuée entre 1976 et 1980, pour l'I.N.R.P. Ils défendent donc l'idée qu'il s'agit de "passages obligés" en formation d'enseignants et cela, quelle que soit la politique de formation envisagée.

De plus, pour chacun de ces thèmes, les stages sont organisés sur trois niveaux, les niveaux deux et trois constituant à la fois un approfondissement et une autre manière d'aborder le thème. Il est précisé que **"les stages de niveau 1 sont spécialement destinés à des enseignants constitués en équipe pédagogique"** , mais qu'à ce niveau, **"la formation se situe, prioritairement sur le plan des techniques."**

Il s'agit donc d'une formation "transversale", dans le sens que les thèmes qu'elle aborde sont communs à toutes les disciplines. Néanmoins, l'équipe ne se désintéresse pas du tout du contenu disciplinaire de l'enseignement. En effet, l'équipe Pédagogie générale a eu très tôt le souci d'établir des liaisons avec les formateurs disciplinaires, ainsi qu'avec les formateurs en techniques documentaires. Ceux-ci sont invités à participer aux stages de Pédagogie générale, dans le but d'établir une collaboration, qui a d'ailleurs commencé à s'établir, puisqu'on peut trouver, dans les propositions de la commission Pédagogie générale, des stages d'application de l'analyse par objectifs à l'histoire-géographie (P.A.F. 83-84, p.403⁸⁹). Par ailleurs nous avons vu que, parmi les propositions faites par certaines commissions disciplinaires, on trouve également quelques stages de Pédagogie générale appliqués aux disciplines, par exemple en anglais⁹⁰ ou en physique⁹¹. Notons qu'en décembre 85, le chef de mission décide **que "les diverses commissions disciplinaires devront traiter un quart de leur capital formation, en coopération avec l'une ou l'autre des commissions transversales"**⁹². Il est également précisé que **"le travail avec les commissions disciplinaires peut être envisagé sous diverses formes : soit par une collaboration à la conception de la formation ; soit par une co-animation d'actions de formation ; soit par des propositions de formation de formateurs des disciplines par les formateurs relevant de la commission des Actions Pédagogiques"**⁹³. Il y a donc, au niveau des responsables de la mission, une volonté de rapprocher les stages disciplinaires des stages transversaux.

Néanmoins, la collaboration amorcée entre certaines disciplines et l'équipe Pédagogie générale n'a pas pu se poursuivre pendant très longtemps, puisque, à partir de

⁸⁹ On en trouve également dans des stages destinés aux enseignants d'éducation sociale et familiale et aux enseignements professionnels, mais ceux-ci ne sont pas destinés aux enseignants de collège.

⁹⁰ PAF de 84-85, actions B151, B152 et B153.

⁹¹ PAF de 85-86, action C214, p.216.

⁹² Cf. annexe n°6 : Jourmet (1985).

⁹³ Cf. annexe n°6 : Commission des Actions Pédagogiques (1986).

la rentrée scolaire 1986, le chef de mission a refusé de continuer à inscrire la formation en Pédagogie générale dans le P.A.F. A la suite de cette exclusion, l'équipe Pédagogie Générale a fait effectuer à ses frais une évaluation du travail accompli, par un sociologue chargé de cours à l'université de Lyon III. L'ouvrage publié par l'équipe, après la fin de l'expérience, contient la description du dispositif, ainsi que les résultats de cette évaluation (Moyne, *et all.*, 1986). Nous reviendrons sur cette évaluation, ainsi que sur le conflit avec le chef de mission, dans la suite de ce travail. Pour l'instant, tentons de cerner quelle conception de la formation des enseignants apparaît à travers ce dispositif.

2.3. Une Autre Conception De La Formation

Rappelons que les trois formateurs qui ont constitué l'équipe Pédagogie générale initiale, avaient conduit eux-mêmes des expérimentations dans leurs classes, dont certaines avaient fait l'objet de thèse ou de rapports de recherches. De plus, souvent par l'intermédiaire de l'I.N.R.P., ils avaient eu connaissance de résultats d'expérimentations ayant eu lieu dans le domaine des "technologies de l'éducation". Ils connaissaient donc bien des domaines comme l'analyse par objectifs et l'évaluation, le travail autonome, le travail de groupe, l'animation de la classe, l'entretien d'aide à l'élève, le tutorat, etc... Il leur a paru indispensable de faire connaître à un maximum d'enseignants les résultats de ces expérimentations, car elles avaient, selon eux, prouvé leur efficacité, dans le domaine de la lutte contre l'échec scolaire. Le dispositif qu'ils ont mis en place révèle donc une conception de la formation des enseignants caractérisée par la volonté de faire connaître à ces derniers les résultats des recherches et expérimentations en "pédagogie générale", qui ont montré leur efficacité. Cette volonté correspond tout-à-fait à celle du ministre, puisque dans la circulaire du 19 avril 1983, on pouvait lire : **"Cette formation comprendra une réflexion sur les conditions et les méthodes de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, tenant compte des acquis de la recherche en pédagogie et en didactique des différentes disciplines. On veillera notamment à diffuser et à utiliser les résultats des recherches françaises et étrangères sur l'évaluation du travail des élèves et sur les stades de développement des enfants et des adolescents."** (p.36). Il est donc bien demandé de s'appuyer sur les résultats des recherches et de les diffuser.

La circulaire ci-dessus met particulièrement l'accent sur "l'évaluation du travail des élèves". Or cet axe était effectivement l'un des quatre qui constituait le dispositif de formation en Pédagogie générale. Cependant, nous l'avons dit, celui-ci abordait également l'utilisation de techniques nouvelles d'enseignement, la prise en compte de la manière dont les élèves apprennent, la gestion des relations inter-personnelles dans la classe, etc..., etc...

Le dispositif se situe donc dans une conception du changement par la pédagogie, puisqu'il s'agit de faire adopter par les enseignants des attitudes, des méthodes, des techniques, qu'ils n'utilisaient pas auparavant. L'objectif explicite est l'aide à l'apprentissage, par différentes approches. On est bien dans la problématique de la lutte contre l'échec scolaire, et le moyen qu'on se donne pour cela est d'apporter aux enseignants des outils leur permettant de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. On

parie donc sur l'évolution personnelle des enseignants, sur leur capacité à tirer parti des propositions faites dans les stages. L'amélioration serait apportée, non plus par une meilleure maîtrise de la discipline comme dans la majorité des stages disciplinaires, mais par l'adoption de pratiques pédagogiques nouvelles, déjà expérimentées dans des classes, et ayant donné satisfaction aux expérimentateurs.

Par ailleurs, dans cette conception, on fait également l'hypothèse que l'évolution de quelques personnes peut avoir un effet d'entraînement sur les autres personnes et ainsi entraîner, de proche en proche, un changement de tout le système. On peut rapprocher cette conception du modèle de stratégie de changement que Michaël Huberman appelle le "modèle d'interaction sociale". Dans ce modèle, nous l'avons vu plus haut, on pense que **"le moyen le plus efficace de diffuser des informations sur une innovation réside dans des contacts personnels, la clé de l'adoption est l'interaction sociale parmi les membres du groupe."** (Huberman, 1973, p.84). C'est la "démultiplication de la formation", concept très en vogue au début des années quatre-vingts, mais qui va être très bientôt remis en cause, comme nous le verrons.

Remarquons que, bien que ces formations en pédagogie générale aient eu lieu sous forme de stages, comme les formations "disciplinaires", la relation qui s'établit dans ce cas entre le formateur et les formés n'est pas du même type, dans les deux cas. Les stages disciplinaires classiques reproduisent le modèle du cours d'université, dans lequel le formateur sait, et transmet son savoir aux formés, qui sont là pour le recevoir de lui : c'est la fameuse "pédagogie de la transmission", si souvent décrite et décriée, mais encore tellement présente aujourd'hui. Dans le dispositif Pédagogie générale, on est plutôt en présence d'une formation "en alternance". En effet, bien qu'il subsiste des moments où sont effectués des apports théoriques portant sur les techniques proposées, comme l'analyse par objectifs ou le travail autonome, on assiste également à une "alternance" entre les moments de stage et les moments de mise en application dans la classe. Pendant le stage, des moments sont prévus pour que les stagiaires puissent mettre au point entre eux des séquences de formation directement utilisables dans leurs propres classes, avec leurs propres élèves. Après le stage, à leur retour dans leurs classes, les stagiaires sont censés mettre en application les dispositifs élaborés en stage.

Par exemple, lors d'un stage de ce secteur, sur "analyse par objectif et évaluation", une des participantes dit que **"il y avait toujours une partie du stage où on était amené à travailler sur des choses concrètes de notre établissement"**⁹⁴. Elle relate par exemple que, pendant le stage, les stagiaires ont construit toute une séquence de français sur Pagnol, où ils avaient mis au point, ensemble et très précisément, non seulement ce qui allait être proposé aux élèves en fonction des objectifs poursuivis, mais également comment les éventuelles acquisitions seraient évaluées. Elle affirme que ce qui avait été prévu a ensuite réellement été mis en oeuvre par les stagiaires dans leurs classes. Enfin, lors du retour en stage, la manière dont s'est effectuée cette mise en application est analysée. On évoque les difficultés rencontrées, et on cherche comment les résoudre. Cela conduit à améliorer les outils proposés, et à les adapter à la spécificité de la classe dans laquelle a lieu l'expérimentation.

⁹⁴ Entretien CK, du 05/11/97.

Dans cette conception, on cherche à mettre à la disposition des enseignants des outils qui leur permettront de changer leurs pratiques pédagogiques. On fait donc l'hypothèse qu'il est possible que des enseignants changent leurs pratiques pédagogiques habituelles, en utilisant, soit tels quels, soit après adaptation, les résultats de recherche effectuées par d'autres. Le dispositif parie sur l'efficacité de l'alternance entre, d'une part la période de stage, au cours de laquelle l'enseignant est libéré de son enseignement, ce qui doit lui permettre de prendre un certain recul par rapport aux contraintes de celui-ci et, d'autre part, le retour à la réalité de la classe, dans laquelle les réflexions effectuées au cours du stage pourront se concrétiser, dans la pratique quotidienne. Le dispositif s'appuie également sur le fait qu'il apporte une réponse aux demandes des enseignants qui sont extrêmement nombreuses dans cette direction. Il parie donc sur l'efficacité d'une formation répondant à une demande.

Le dispositif situe également la formation dans la durée, puisque, pour chacun des thèmes, une progressivité de la formation était proposée, sous forme de stages par "niveaux". Pour l'équipe Pédagogie générale, il faut plusieurs années pour que s'effectue l'évolution espérée, puisqu'il s'agit d'une transformation en profondeur. En effet, dans les stages du premier niveau, on reste un peu à la surface des choses, on suscite des questions, on sensibilise ; mais ensuite, on cherche à approfondir la réflexion, de manière à viser des changements allant jusqu'à une transformation en profondeur de la personne même de l'enseignant, comme le suggère le titre de l'ouvrage écrit par l'équipe (Moyné, *et all.*, 1986). Or, il s'agit d'un des aspects qui sera le plus critiqué, par la suite, par les opposants à ce dispositif. Ceux-ci considéraient que ce système de "niveaux" instaurait une dépendance des formés vis-à-vis du formateur. *"Il y avait tout un enchaînement de stages, niveau un, puis niveau deux, etc... Et là, il y avait une sorte d'ascendant des formateurs sur les formés qui me semblait un peu exagéré"*⁹⁵, dit le chef de mission de l'époque. D'autres responsables, critiques par rapport au travail de cette équipe, parlent de *"gourous"* à leur propos. Ces critiques soulignent le fait que, dans ce type de formation comme dans les autres, rien ne garantit que les changements escomptés se produiront effectivement. Et si un changement intervient, rien ne garantit qu'il s'inscrira dans la durée.

Pour conclure, tentons de situer ce dispositif par rapport aux différents courants qui traversaient le milieu de la formation dans la période antérieure. Il nous apparaît que ce dispositif est le résultat du croisement de plusieurs influences. Tout d'abord, il se situe, par le choix de ses objets, dans le droit fil de la recherche de terrain dite "spontanée", plus ou moins apparentée d'ailleurs au réseau I.N.R.P.-C.R.D.P. Mais il se situe également par le choix de ses méthodes, dans le courant de la psychosociologie.

Outre les stages proposés par la commission Pédagogie générale, figurent dans les premiers P.A.F. de Lyon, d'autres stages transversaux que nous allons étudier maintenant, ceux proposés par les mouvements pédagogiques.

⁹⁵ Entretien JB, du 25/04/98.

Chapitre 3. Les Stages Proposés Par Les Mouvements Pédagogiques

3.1. La Commission Vie Scolaire

Dans le P.A.F. 83-84, à côté de la commission Pédagogie générale, une autre commission propose des stages transversaux : la commission Vie scolaire. Lorsqu'on examine les propositions de cette commission, on est frappé par l'extrême diversité de provenance des formateurs. En effet, on trouve des stages proposés par un I.D.E.N. ; par des P.E.N. ; par des mouvements pédagogiques comme le G.F.E.N. ; l'A.R.O.E.V.E.N. ; l'O.C.C.E. ; les C.E.M.E.A. ; le C.E.P.I. ; par des associations comme Liaisons Rhône-Alpes ou M.I.C.R.O.P.E. ; ou encore par le C.E.F.I.S.E.M. ; par la cellule Vie scolaire du Rectorat ; par le S.A.I.O. ; par l'E.N.N.A. ; par un professeur-animateur du C.R.D.P. et enfin par l'I.R.E.M. Pour chaque type d'organisateur, on trouve un, deux ou trois intitulés de stages différents.

Cette grande diversité de formateurs cache cependant des stages sur des thèmes voisins. En effet, les intitulés des stages proposés par la commission Vie scolaire comportent presque tous le mot "projet", ou le mot "équipe". Ainsi on parle de "projet éducatif" ; de "création d'équipe éducative sur projet" ; de "projet pédagogique" ; de "projet d'établissement" ; de "P.A.E. ; de "démarche de projet" ; de "pédagogie de projet" ; ou encore de "travailler en équipe" ; de "concertation interdisciplinaire autour d'une classe" ou de "méthode de travail en équipe". Rappelons qu'en octobre 82, s'était tenu à Souillac un séminaire national, organisé par l'Inspection générale de la Vie scolaire et la direction des collèges. Les participants ont été invités à intervenir auprès de chaque établissement de leur secteur, **pour "lui permettre de choisir son propre changement par l'élaboration de son projet"** . (I.G., 1982, p.3). Les stages proposés par la commission Vie scolaire se situent donc dans une réponse à cette demande de l'institution, sur l'encadrement des projets d'établissement. Même si, pour des raisons sans doute politiques, les travaux du séminaire de Souillac, ont été par la suite occultés, la réflexion avait été lancée, et elle continuait à se développer.

Dès l'année 84-85, la commission Vie scolaire tente de structurer ses propositions, puisqu'elle classe les stages qu'elle propose dans trois "domaines" : équipe, projet et ouverture, ce dernier domaine recouvrant les propositions de type "action culturelle". Nous n'étudierons pas de manière détaillée la totalité des stages proposés par cette commission ; en particulier, nous laisserons de côté tout le secteur de l'action culturelle, non pas parce que nous le considérons comme mineur, mais surtout parce qu'il est constitué d'une mosaïque de formations extrêmement disparates, qui nécessiteraient une étude particulière à elles seules. Nous nous limiterons aux stages centrés sur la démarche de projet et sur le travail d'équipe, c'est-à-dire d'une part à ceux proposés par les mouvements pédagogiques, et à ceux proposés par les formateurs de l'E.N.N.A.,

d'autant plus qu'un certain nombre de formateurs ayant animé ces deux types de stages ont ensuite joué un rôle important à la M.A.F.P.E.N., d'une part dans le domaine de l'aide à l'élaboration des projets d'établissement, mais surtout dans celui de la formation des formateurs. C'est pourquoi nous avons choisi de les étudier plus particulièrement.

3.2. Les Mouvements Pédagogiques Et L'institution

Nous avons longuement hésité avant de décider d'étudier les stages proposés par les mouvements pédagogiques, car leur diversité ne permet pas de considérer qu'ils constituent un ensemble facilement identifiable, comme les autres dispositifs que nous avons choisi d'étudier. Deux remarques ont cependant attiré notre attention, et nous ont malgré tout décidée à tenter d'entreprendre cette étude. La première est de Bernard Defrance, qui écrit : **"La réponse à la question des punitions dans la classe est pédagogique. L'invention dont témoignent à cet égard tous les mouvements pédagogiques mériterait d'être un peu mieux reconnue par les instances officielles !"** Et il ajoute : **"Et, surtout, la formation initiale et continue des enseignants devrait, beaucoup plus efficacement qu'elle ne le fait aujourd'hui, inclure ces questions de gestion de conflits dans la classe, de même qu'une formation juridique, aujourd'hui inexistante, qui permettrait de distinguer apprentissage et validation, obligations de moyens et obligations de résultats."** (Defrance, 1993, p.146).

La deuxième remarque nous a été faite, au cours d'un entretien avec un collaborateur, membre de la commission Vie scolaire. Il dit : **"C'était une époque où on insistait beaucoup sur les questions de méthodologie, en disant : on a beaucoup travaillé sur les contenus, maintenant nous en transversal, il faut travailler sur les méthodes, d'où la place des mouvements pédagogiques. Et de ce point de vue-là, ils ont effectivement fait du boulot. (...) C'était aussi les mouvements pédagogiques qui étaient porteurs de la notion de pédagogie du projet, de l'idée de coopérative. (...) Ce sont eux qui nous ont formés à la méthodologie du projet⁹⁶."** Il semble donc qu'un certain nombre de dimensions de la formation aient été introduites à la M.A.F.P.E.N., par les mouvements pédagogiques. Essayons de déterminer si une constante peut se dégager de cet ensemble de stages qui ne semblent pas présenter d'unité, non seulement d'ailleurs lorsqu'ils sont proposés par des mouvements différents, mais également lorsqu'ils émanent d'un même mouvement.

Nous savons que dans la période qui a précédé la création des M.A.F.P.E.N., les mouvements pédagogiques organisaient déjà des stages destinés aux enseignants. Evidemment, ces stages étaient complètement à l'opposé des "recyclages" disciplinaires qui constituaient l'essentiel de ce qui était alors proposé comme formation continue, aux enseignants du secondaire. Comme nous l'avons vu, les mouvements pédagogiques se situaient dans le courant de l'éducation nouvelle. Leur objectif n'était pas d'apporter des connaissances aux enseignants, mais de tenter d'introduire, par le biais des stages, une réflexion sur l'enseignement, ce qui n'était pas habituel dans l'institution. C'est

⁹⁶ Entretien RC, du 02/02/98.

essentiellement pour animer des stages portant sur les P.A.E., que le ministère avait demandé aux M.A.F.P.E.N. de faire appel à eux, puisque nous l'avons vu, dans l'éducation nationale, peu de gens savaient faire cela. Leurs propositions débordent d'ailleurs ce qui leur avait été demandé puisque, outre les P.A.E., ils proposent également des formations sur "le projet d'établissement", voire "la démarche de projet". Apparaissent également les thèmes de l'échec scolaire et de la gestion de la violence.

3.3. Une Conception Différente De La Formation

Comme nous l'avons dit, il est difficile de percevoir une unité entre les différents stages proposés par les mouvements pédagogiques. Néanmoins la conception de la formation qui apparaît, nous semble assez proche de celle que révélait le dispositif de formation en pédagogie générale étudié précédemment. En effet, de manière un peu analogue à ce que faisait l'équipe Pédagogie générale en proposant l'utilisation de résultats de recherches et d'expérimentations "spontanées", comme réponse aux problèmes professionnels que cherchaient à résoudre les enseignants, les mouvements pédagogiques proposaient comme réponse les outils spécifiques qu'ils avaient forgés et expérimentés dans les années antérieures.

Les stages animés par les mouvements pédagogiques présentaient une autre spécificité, qu'on repère facilement dans les P.A.F., c'est la volonté de faire travailler, dans un même stage, des personnels de disciplines différentes, et même de statuts différents. Par exemple, certains stages sur les P.A.E. ont fait travailler ensemble des enseignants, des chefs d'établissement, et même des agents : ***"On a eu un stage où il y avait un agent qui était extraordinaire, qui nous a fait passer des moments inoubliables... Il avait fait plein d'activités dans son collège ; il avait fait une agora, quasiment tout seul, un lieu de vie pour les élèves qui était remarquable, il faisait partie d'un atelier théâtre dont il faisait les décors qu'il installait, il avait plein de diapos⁹⁷ ..."***, raconte une formatrice.

Les mouvements pédagogiques concevaient donc la formation continue, comme un lieu où l'on vient chercher une solution à ses problèmes professionnels, ce lieu permettant de confronter les points de vue des différents partenaires, et offrant des outils susceptibles d'aider à avancer dans la recherche de solutions.

Néanmoins, nous pouvons observer une différence, qui nous semble essentielle, entre les stages proposés par les mouvements pédagogiques et la formation en pédagogie générale. Cette dernière est centrée sur les propositions faites par les formateurs, nous dirons sur les processus utilisés dans la formation. En effet, on se souvient que, dans la formation en Pédagogie générale, les stages s'intitulaient "Analyse par objectif et évaluation", "Animation de la classe", "Travail de groupe" ou encore "Entretien et tutorat". En revanche, les stages proposés par les mouvements pédagogiques sont centrés sur ce que doit produire le stage, sur les problèmes que le stage doit contribuer à résoudre, puisqu'on trouve des intitulés comme "Problèmes de vie scolaire" ; "Préparation d'un P.A.E., d'un projet d'établissement", "Travailler en équipe",

⁹⁷ Entretien BC, du 25/06/98.

puis plus tard "Le conseil de classe", "Réussir la rénovation", "Conflits-violence en classe", etc... C'est en ce sens que cette conception de la formation nous semble différer sensiblement de celle de l'équipe Pédagogie générale.

Tentons maintenant de situer ces formations, par rapport aux modèles de diffusion des connaissances proposés par Huberman. A travers l'analyse que nous venons de faire, il nous apparaît que les stages proposés par les mouvements pédagogiques s'apparentent au modèle de "résolution de problèmes", puisqu'ils étaient centrés sur les questions que se posent les enseignants, et non sur les outils qu'on peut leur proposer en réponse à ces questions.

Bien entendu, chacun de ces mouvements avait ses caractéristiques propres, donc possédait ses propres outils, issus de ses propres expérimentations. Néanmoins, un de leurs points communs était de se situer en dehors des disciplines : **"Les gens apportaient leurs expériences ; donc forcément ces expériences elles étaient dans leur discipline ; mais on ne se fixait pas sur une discipline, on était un peu ouvert à tout quoi... On apportait des techniques pour traiter les cas un peu dans n'importe quelle situation"**⁹⁸, dit une formatrice. Cette organisation de stage est basée sur l'hypothèse qu'il existerait des domaines dans lesquels on peut se former, en laissant au second plan les savoirs disciplinaires. Or, ce cloisonnement nous semble regrettable. Et c'est tout le problème que posent, non seulement les mouvements pédagogiques, mais l'ensemble des formations "transversales". Ce problème n'est pas encore résolu aujourd'hui, nous n'en voulons pour preuve que la difficile coexistence, dans les I.U.F.M., de la formation dite "générale" avec les formations disciplinaires. Il nous semble que ces difficultés sont dues au fait qu'on n'a pas encore vraiment réussi à articuler réellement ces deux dimensions de la formation. Personne ne conteste la nécessité des formations "transversales", mais elles continueront à constituer un problème, tant qu'il existera un cloisonnement entre elles et les formations disciplinaires.

3.4. Et Le Combat Cessa...

Lorsqu'on examine les P.A.F. successifs, on constate que le nombre de stages proposés par les mouvements pédagogiques diminue régulièrement d'année en année, jusqu'à disparaître complètement à partir du P.A.F. de 86-87. Pourtant, les contenus de stages étaient tout-à-fait intéressants et originaux parmi les formations M.A.F.P.E.N. Alors, comment expliquer ce fait ? Peut-être, par un manque de connaissance, de la part des responsables, de ce qui se faisait dans ces stages. **"On a rempli d'innombrables évaluations, c'était des questionnaires de quinze pages, personne ne les lisait, je suis sûre, ou en tout cas, il n'y avait jamais le moindre retour"**⁹⁹, dit une formatrice du C.E.P.I. Ce secteur était tellement minoritaire qu'il fonctionnait comme un "électron libre", ce qui lui laissait sa liberté certes, mais ne permettait pas qu'on utilise ses potentialités.

⁹⁸ Entretien BC, du 25/06/98.

⁹⁹ *ibid.*

Une autre explication est donnée, à la disparition progressive des mouvements pédagogiques. **"Ils [les responsables M.A.F.P.E.N.] étaient ensuite beaucoup moins ouverts aux mouvements pédagogiques ; il y a eu un resserrement sur les partenaires officiels. (...) Ils ont formé leurs formateurs et ils les ont institutionnalisés, et alors on est devenu moins utile**¹⁰⁰", constate une formatrice. Nous verrons qu'à partir de 83-84, la M.A.F.P.E.N. met en place une structure chargée de mettre en oeuvre les plans de formation des établissements en rénovation, à partir de leur projet de rénovation. Or cette structure ne fera pas appel aux mouvements pédagogiques pour assurer des formations dans les établissements en rénovation.

Enfin, il y a eu peut-être aussi une difficulté de fonctionnement, interne à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. A la rentrée 85, le chef de mission restructure les commissions "transversales", qui étaient au nombre de trois : Pédagogie générale, Vie scolaire et Documentation, et les réunit en une seule, la commission des "Actions Pédagogiques". Deux ans plus tard, un des membres de cette commission critique ainsi son fonctionnement : **"On voit aujourd'hui où conduit une conception de l'action fondée sur une visée de la formation qui n'admet la complexité qu'en parole et en théorie, mais non en acte et en vérité. Depuis deux ans, beaucoup de membres de cette commission se sont écartés d'elle, à commencer par la plupart des représentants des mouvements pédagogiques et des syndicats**¹⁰¹."

Quelles qu'aient été les raisons pour lesquelles les mouvements pédagogiques ont quitté peu à peu les M.A.F.P.E.N., l'histoire de leur participation à la mise en place de la formation continue dans le secondaire nous apparaît comme une occasion manquée... On n'a pas su tirer parti de l'expérience que ces mouvements avaient acquise au cours des années antérieures, expérience qui présentait l'originalité d'être suffisamment extérieure à l'éducation nationale pour s'être enrichie d'apports divers.

Après avoir étudié les stages proposés par les mouvements pédagogiques, nous nous pencherons maintenant sur le deuxième type de stages figurant dans les propositions de la commission Vie scolaire, ceux proposés par les professeurs de psychopédagogie de l'E.N.N.A.

Chapitre 4. Les Stages Proposés Par Les Formateurs E.N.N.A.

4.1. La Spécificité Des Formateurs E.N.N.A.

Si nous nous intéressons particulièrement à ces stages, bien qu'ils aient touché peu

¹⁰⁰ *ibid.*

¹⁰¹ Cf annexe n°6 : Moyne (1987)

d'enseignants, c'est tout d'abord parce qu'ils forment un dispositif très particulier, et aussi parce que les formateurs concernés ont ensuite, comme nous le verrons, joué un rôle important dans le premier dispositif de formation de formateurs mis en place à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, les professeurs de psychopédagogie de l'E.N.N.A. travaillaient depuis longtemps déjà, sur les problèmes que pose l'enseignement aux élèves en difficultés. La M.A.F.P.E.N. va donc faire appel à leur expérience dans ce domaine. Ils proposeront des formations "transversales", s'adressant à des équipes de collège. Par exemple, des enseignants de l'E.N.N.A. de Lyon proposeront aux enseignants de l'enseignement secondaire leur expérience de l'encadrement d'équipes pédagogiques, qu'ils avaient acquise avec les enseignants de L.E.P., comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail. Voyons en quoi consistait cette formation.

Dans le P.A.F. de 83-84, les professeurs de psychopédagogie de l'E.N.N.A. proposent donc une formation originale, intitulée "Concertation pédagogique interdisciplinaire autour d'une classe." Cinq établissements font appel à cette formation. On constate qu'il s'agit d'équipes enseignant soit dans un établissement situé en Zone d'Education Prioritaire, soit dans des classes particulières, comme les C.P.P.N. On est donc dans une situation proche de celle que connaissent les enseignants de L.E.P., auquel ont habituellement affaire les professeurs d'E.N.N.A. Cependant, ces derniers ne connaissent guère la réalité des collèges. **"Je ne connaissais pas les collègues avant 82 ; j'avais une image un peu stupide et commune ; quand je travaillais dans l'industrie, j'entendais toujours un ingénieur quelconque dire que l'Education nationale était un cas désespéré... Je le prenais avec précaution, (...) mais j'avais cette image, quand même, que l'Education nationale était en grande détresse, ce qui n'était pas totalement faux. Mais quand j'ai fréquenté les collègues, à partir de 83, j'ai changé d'avis complètement, j'ai trouvé un tas de profs formidables, je m'attendais pas à cela. Je croyais que c'était la routine, que tout le monde était accablé par les difficultés, que ce n'était pas facile... Mais non ¹⁰² !" Il s'agissait donc, pour eux, de transférer dans le contexte du collège l'expérience qu'ils avaient acquise dans leur travail de formateurs à l'E.N.N.A., en particulier dans le domaine de l'accompagnement d'équipes.**

L'objectif prioritaire du travail qu'ils entreprennent avec ces équipes est de **"transformer le climat institutionnel. (...) Il nous a semblé important, déterminant, prioritaire, de rétablir les communications d'une part entre les collègues d'une même équipe, d'autre part entre les professeurs et leurs élèves, en troisième lieu entre les élèves, et puis, et puis une dernière dimension qui cette fois est plus problématique mais que nous ne perdons pas de vue, c'est de rétablir les communications avec les parents de ces élèves, (...) avant même de penser à la didactique, aux techniques qu'on pouvait mettre en oeuvre dans la classe."** (Pilo, 1985). L'accent est donc mis sur l'amélioration des relations interpersonnelles, dans la classe et dans son environnement, ce facteur étant considéré comme déterminant, pour amorcer une réflexion sur la gestion des classes difficiles.

¹⁰² Entretien EV, du 26/06/97.

4.2. L'accompagnement Des Équipes

Pour transformer ce climat, les équipes adoptent un fonctionnement tout-à-fait particulier. Elles se réunissent avec l'accompagnateur, une heure toutes les semaines, pour mettre en commun les informations recueillies. De plus, l'accompagnateur procède à des enquêtes sociométriques, pour dégager une photographie des relations affectives dans la classe et dans le collège. Enfin, il procède lui-même à **de "petites enquêtes personnelles au cours desquelles chaque élève est invité à écrire sur une feuille anonyme ce qui ne va pas, sur ce qui rend la vie au collègue difficile."** (Piloz, 1985). Une fois ce constat fait, les élèves sont regroupés par petits groupes d'entraide à propos de leur travail scolaire. D'autre part, sont institutés des groupes de discussion qui réunissent quelques élèves à propos du fonctionnement de la classe, un groupe pouvant faire appel à l'un ou l'autre professeur sur un sujet particulier dont il veut discuter avec lui. Enfin les élèves se réunissent également directement avec l'accompagnateur, sans les professeurs, pour aborder certains problèmes relationnels, sous un autre angle.

L'un des "accompagnateurs" estime que cet accompagnement d'équipe remplit quatre fonctions¹⁰³. La première est de faciliter les relations à l'intérieur du groupe des enseignants, pour créer un climat favorable au travail et instaurer de meilleures relations avec les élèves. La deuxième fonction est d'aider à l'auto-analyse du groupe par lui-même, en lui fournissant des outils, ou en créant des situations où cette analyse va pouvoir se développer, ce qui peut conduire l'équipe à formuler des besoins de formation, auxquels l'accompagnateur devra répondre en trouvant les formateurs convenables. La troisième fonction consiste à aider les enseignants à travailler sur la didactique de leur discipline, dans le but d'améliorer les résultats scolaires. Enfin, la quatrième fonction est d'aider les enseignants à mieux vivre, pas seulement au sein de l'équipe, mais dans l'ensemble de l'établissement, afin d'améliorer le fonctionnement de celui-ci.

Dès cette époque, et alors que ce type de formation constitue une innovation, dans le cadre de l'éducation nationale, les formateurs pointent déjà les principales difficultés rencontrées par les membres des équipes. Tout d'abord, à l'occasion de ce travail, les enseignants découvrent "les mots" des élèves, leur culture, qui est fort différente de la leur, et cela remet en cause leur manière d'appréhender l'enseignement, leur donnant l'impression d'avoir à **"renoncer à quelque chose"**. Les membres des équipes rencontrent une autre difficulté, avec les autres enseignants de l'établissement, qui redoutent que l'équipe prenne les décisions à leur place, exerçant ainsi une **"certaine forme de terrorisme"** dans l'établissement. Enfin, une dernière difficulté apparaît, pour les enseignants eux-mêmes, une tendance à se mettre à l'abri dans l'équipe, qui serait un **"endroit où on se sent en sécurité"**, alors qu'on attendait d'eux, au contraire, une certaine prise de risque.

4.3. Une Conception Particulière De La Formation

¹⁰³ Ce qui suit est une synthèse de l'enregistrement d'une émission de France-Culture, *La concertation interdisciplinaire*, 1985.

A travers les analyses faites par ces "accompagnateurs d'équipes", se dessine une conception particulière de la formation des enseignants, bien différente de celles que nous avons rencontrées précédemment. Elle nous semble directement héritée du courant de la psychosociologie, dans la tendance qui s'est peu à peu rapprochée de la psychanalyse. Comme dans le cas du dispositif de formation en pédagogie générale, cette action est nettement située dans l'objectif d'amélioration de la réussite des élèves. Mais là on compte y parvenir, non plus en proposant aux enseignants de s'approprier des outils forgés par la recherche ou l'expérimentation, mais en faisant évoluer leur conception du métier, conception dont d'ailleurs ils n'avaient généralement pas conscience auparavant. Cette évolution de la conception du métier se faisant à partir de l'analyse de pratiques pédagogiques, elle entraîne donc une modification de ces pratiques, et c'est en cela qu'elle constitue une formation pour les enseignants.

Pour favoriser cette évolution, on organise les échanges entre les enseignants, mais aussi entre les enseignants et les élèves. L'analyse du fonctionnement de ce dispositif montre donc qu'il repose sur l'hypothèse que l'amélioration du climat de la classe améliorera également le travail scolaire des élèves. ***"Nous n'améliorons pas le climat pour le plaisir d'améliorer le climat ; il faut améliorer le climat pour que effectivement l'apprentissage, l'efficacité scolaire, tant dans l'apprentissage purement scolaire que dans l'apprentissage social du groupe-classe, que ces deux dimensions soient facilitées, dans la mesure où le climat devient plus ouvert, dans la mesure où la confiance s'installe. L'élève peut alors s'ouvrir plus facilement et alors accepter plus facilement les contraintes scolaires."*** (Pilo, 1985). Il nous semble qu'il s'agit d'une conception proche de celle qui prévaut aujourd'hui dans certains groupes d'analyse de pratiques, en particulier ceux animés par les psychosociologues et les psychologues.

Néanmoins, nous ferons à propos de ce type de formation, la même remarque que nous avons faite au sujet des stages de pédagogie générale et des stages animés par les mouvements pédagogiques. Ce type de formation vise à l'amélioration de la relation, ainsi qu'à l'intervention sur le fonctionnement de l'institution, mais elle ne parvient pas à rattacher ce travail à celui sur la didactique disciplinaire.

Par rapport aux modèles "hubermaniens" de diffusion des connaissances, que nous avons étudiés plus haut, nous situerions ce dispositif dans le modèle de la "résolution de problèmes", puisqu'il part de problèmes rencontrés par les utilisateurs, dans leur pratique quotidienne, le rôle de l'accompagnateur n'étant pas d'apporter une solution, mais de faire en sorte que chacun trouve sa propre solution, en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il pense.

Cette étude de l'accompagnement d'équipes proposé par les professeurs de psychopédagogie de l'E.N.N.A., terminera notre analyse des stages figurant dans les P.A.F. Nous nous intéresserons maintenant à un certain nombre de dispositifs, mis en place à la M.A.F.P.E.N. de Lyon, mais situés dans le secteur "hors-P.A.F." Nous commencerons par un dispositif original, mis en place spécifiquement pour assurer l'appui formatif de la rénovation des collèges : la cellule d'appui aux établissements en rénovation.

Chapitre 5. Les Actions De La Cellule D'appui Aux Établissements En Rénovation

5.1. Le Rôle De La M.A.F.P.E.N. Dans La Rénovation Des Collèges

Pendant l'année scolaire 83-84, paraissent les propositions du ministre pour la Rénovation des collèges, et les Rectorats sont chargés de mettre en oeuvre cette opération. Celle-ci dépend du secteur Vie scolaire, c'est-à-dire le secteur dont dépendent les équipes de direction des établissements. A Lyon, un groupe sur la Rénovation des collèges est constitué ; il est formé de chefs d'établissement, et est animé par un I.P.R. Vie scolaire et le proviseur Vie scolaire. Son rôle est d'impulser la Rénovation dans les collèges. Pour lancer l'opération, le Recteur de l'académie de Lyon, comme ceux des autres académies, réunit les chefs d'établissement, **"pour qu'ils trouvent un projet allant dans le sens de la rénovation des collèges"**¹⁰⁴, dit l'un d'eux. Il est prévu, nous l'avons vu, que l'opération se déroule en plusieurs phases. Pour la première phase, les collèges volontaires doivent présenter leur projet au Recteur, avant la fin de l'année scolaire 83-84 ; un choix sera effectué parmi ces projets, et ils seront mis en oeuvre, à la rentrée 84. A partir du moment où un établissement était retenu pour entrer en rénovation, la M.A.F.P.E.N. devait aller dans l'établissement pour discuter avec les équipes des formations nécessaires pour permettre au projet de se concrétiser le mieux possible. Un principal de collège, chargé de mission par le Recteur, devait assurer la coordination entre l'action rectorale et celle de la M.A.F.P.E.N.

A Lyon, comme dans les autres académies, le chef de Mission recherche de quelle manière la M.A.F.P.E.N. peut remplir cette mission, définie comme une action prioritaire pour elle. Très vite, il lui apparaît que les stages du P.A.F., tels qu'ils existent, ne peuvent pas répondre entièrement à cette exigence nouvelle. **"La formule stage intéressait les gens ,"** déclare le chef de mission, **"mais ce mode de fonctionnement était cependant trop rigide et n'était basé que sur l'offre faite par les formateurs. Il fallait donc mettre en place une autre démarche, partant des préoccupations des enseignants sur le terrain, formant un système plus souple, négociable avec les intéressés et exploitant les ressources formatives du terrain"**¹⁰⁵. Pour effectuer cette démarche, il crée, dès septembre 83, un groupe de travail connu sous le nom de "Cellule d'appui aux établissements en rénovation." (P.A.F. 83-84, p.457).

5.2. La Constitution De La Cellule D'appui

¹⁰⁴ Entretien MR du 04/03/98.

¹⁰⁵ Cf. annexe n°6 : C.K. (1985).

Pour constituer ce groupe, le chef de mission fait appel à une dizaine de personnes, d'origine et de compétences diverses. Lorsqu'il était directeur de l'I.R.E.M., le chef de Mission avait pu observer l'efficacité de groupes hétérogènes, réunissant des personnels de statuts différents et occupant des positions différentes dans la hiérarchie. Il a donc volontairement introduit cette hétérogénéité dans la composition de la cellule d'appui. Pour lui, l'efficacité de cette formule nouvelle devait venir de la confrontation de compétences et d'expériences variées, permettant au groupe d'envisager tous les aspects des problèmes et, ainsi, de comprendre le mieux possible les points de vue des différents acteurs, pour la réussite de la rénovation entreprise.

Les membres du groupe sont donc d'origines diverses. La majeure partie du groupe est constituée d'enseignants, d'un chef d'établissement et d'une conseillère d'orientation, qui apportent leur expérience du terrain. Font également partie du groupe une Conseillère en Formation Continue, mise à la disposition de la M.A.F.P.E.N. par le C.A.F.O.C., qui apporte son expérience de la formation des adultes ; et enfin un universitaire psychologue et une psychosociologue, chargés d'apporter un appui "scientifique". Il est intéressant de noter que les enseignants de terrain ont été choisis, non pas en fonction de leurs diplômes, mais surtout de leur expérience dans le domaine de l'animation des groupes d'adultes et de la capacité à conduire des projets. En effet, la plupart ont l'expérience de l'enseignement dans les quartiers difficiles, et plusieurs ont participé l'année précédente à la mise en place de projets, lors de la création des Zones d'Education Prioritaire. D'autres avaient conduit des actions dans un cadre associatif, notamment au sein de mouvements pédagogiques.

Outre cette diversité des statuts et des expériences, existe également une diversité dans les origines géographiques des participants, répondant à une volonté de déconcentrer la formation, en favorisant une répartition équitable sur les trois départements. Nous avons vu que les stages du P.A.F. étaient fortement concentrés sur Lyon ainsi que, dans une moindre mesure, sur les autres villes importantes de l'académie. Pour se rapprocher le plus possible du terrain, le chef de mission a souhaité **que "les secteurs géographiques s'organisent par eux-mêmes"**, et que soient créés des groupes départementaux de formateurs. On reconnaît dans cette orientation, une manifestation de la volonté de faire des M.A.F.P.E.N. un outil de décentralisation.

Pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer, la constitution de cette Cellule d'appui rompt avec le fonctionnement habituel de l'institution ; c'est en ce sens que nous pensons pouvoir la qualifier d'innovation. Notons qu'en créant cette cellule, et en la constituant de cette manière, le chef de mission a suivi les directives ministérielles concernant la rénovation des collèges.

Pour pouvoir accomplir leur mission, les membres de la cellule d'appui bénéficient d'une demi-décharge de service et, dès le début de l'année scolaire 83-84, ils vont utiliser ce temps pour se réunir très régulièrement. En effet, comme nous venons de le dire, les participants ont dû commencer par rechercher un minimum d'accord entre eux, pour pouvoir fonctionner. **"Les trois premiers mois, dit l'un d'eux, "on n'a fait aucune intervention dans les établissements ; on était tous à mi-temps ; on a passé tout notre mi-temps à rechercher une entente entre nous, de définir très précisément comment nous allions remplir notre mission, comment nous allions intervenir dans**

les établissements, et de chercher aussi des repères identitaires communs ¹⁰⁶ ."

Mais voyons maintenant plus précisément comment est définie cette mission.

5.3. La Mission Assignée À Ce Groupe

La "cellule d'appui aux établissements" a donc été créée **pour "mettre en place les plans de formation, dans les établissements entrant en rénovation"** ¹⁰⁷ . Dès qu'un établissement se porte candidat pour entrer en rénovation, automatiquement la cellule d'appui va dans l'établissement, et prend contact avec le chef d'établissement pour travailler sur le projet. Elle a donc un rôle pivot à jouer dans l'accomplissement de la mission prioritaire affectée aux M.A.F.P.E.N., de lier la formation à la rénovation des collèges. "En théorie," dit l'un des membres de la cellule, **"cela paraissait presque simple : il fallait travailler sur le projet d'établissement, identifier les problèmes les plus importants que les gens rencontraient pour mettre en oeuvre ce projet, et étudier avec eux des modalités et des contenus de formation continue susceptibles de les aider à mettre en place ce projet de manière efficace"** ¹⁰⁸ ."

Cependant si, à première vue, la mission assignée à la cellule d'appui paraissait relativement simple à remplir, dans la réalité, cela s'est révélé plus compliqué. En effet, la situation se présentait de manière différente, selon les établissements. Au début, les premiers établissements volontaires pour entrer en rénovation, avaient déjà engagé une réflexion sur un projet de rénovation. Dans un nombre très limité d'établissements, il existait un accord entre le chef d'établissement et l'équipe enseignante, autour d'un projet et même, dans quelques cas, la demande de formation continue était déjà assez précise. Mais dans la majorité des établissements, lorsque la cellule d'appui a cherché à mettre en place le plan de formation, elle s'est vite rendu compte que le projet n'était encore qu'à l'état d'embryon. Rappelons que les membres de la cellule avaient déjà eu l'occasion de travailler sur des projets, puisque un certain nombre d'entre eux avaient participé à la mise en place de Zones d'Education Prioritaires, dans leur secteur géographique. Dans beaucoup d'établissements, on a alors constaté que des idées avaient été émises, que ces idées avaient souvent recueilli une large adhésion dans le collège, mais on n'était pas allé jusqu'à réfléchir aux difficultés qu'allait poser leur mise en oeuvre concrète, en terme d'horaires, d'emploi du temps, de répartition des rôles, de choix de nouveaux contenus, etc...

Or, le Rectorat n'avait pas prévu d'aider lui-même les établissements dans leur démarche d'élaboration de ces projets de rénovation. Nous avons dit plus haut que, à Lyon, un principal de collège avait été chargé par le Recteur, de coordonner l'action du rectorat et celle de la M.A.F.P.E.N., auprès des collèges en rénovation, c'est pourquoi la cellule d'appui a travaillé régulièrement avec ce chargé de mission. Mais le rôle de celui-ci

¹⁰⁶ Entretien GS, du 09/01/98.

¹⁰⁷ *ibid.*

¹⁰⁸ *ibid.*

était institutionnel, puisqu'il était le représentant du Recteur, c'est-à-dire qu'il était le garant de l'institution ; il devait veiller à ce que les établissements élaborent des projets conformes aux textes et règlements, qu'ils restent dans la légalité, en quelque sorte. **"Il allait dans les établissements pour impulser des directions de travail, des thèmes qu'il ne fallait pas perdre de vue. De plus, il devait essayer de faire en sorte que les projets d'établissement restent dans le cadre des règles en vigueur dans l'éducation nationale. Il est vrai qu'à partir du moment où on a introduit la logique du projet d'établissement, on créait nécessairement un conflit dans les établissements, entre la logique verticale, bureaucratique, hiérarchique, et une autre logique, horizontale, de concertation entre les acteurs locaux, et cette logique n'est pas forcément en harmonie avec la première. Alors forcément, cela créait des difficultés et donc, le rôle de M.D. était de permettre à cette nouvelle logique de fonctionner, mais dans le respect du cadre institutionnel. (...) Mais pour tout ce qui était de l'élaboration de projets, de la méthode à mettre en oeuvre, il nous [la cellule] laissait le terrain libre ; (...) il n'intervenait pas sur les contenus pédagogiques¹⁰⁹ ."**

La cellule avait donc entière liberté pour agir, ce qui veut dire qu'elle avait tout à inventer, ou presque tout. Par conséquent, c'est la M.A.F.P.E.N., et en l'occurrence la cellule d'appui, qui a dû aider les établissements à poursuivre l'élaboration de leurs projets, avant de pouvoir commencer à remplir la mission qui lui avait été confiée, c'est-à-dire la construction des plans de formation. Dès cette première année, la cellule s'est trouvée en présence d'établissements *"qui croyaient avoir un projet, mais ils n'en avaient pas vraiment, juste des intentions¹¹⁰ "*. Si bien que le rôle de la cellule d'appui s'est en quelque sorte élargi : avant de pouvoir établir le plan de formation de l'établissement, il lui a fallu aider les équipes à affiner le projet de rénovation, à le rendre opérationnel.

Il s'agissait alors, pour les membres de la cellule, **"d'apporter un appui méthodologique aux établissements, dans un positionnement de tiers extérieur, et non de formateur¹¹¹ ."** La situation a rendu obligatoire un élargissement du rôle de la cellule, dont la tâche n'était pas facile, et est d'ailleurs devenue de moins en moins facile, au cours des années suivantes. En effet, les établissements entrant en rénovation ont été de moins en moins souvent volontaires, donc de moins en moins avancés dans l'élaboration du projet, et surtout de moins en moins motivés. Par conséquent, la cellule a dû axer de plus en plus son action sur l'aide au projet, avec des résultats d'ailleurs plus ou moins positifs selon les collègues. **"Là, la situation a été beaucoup plus délicate, parce que les principaux, les profs s'en foutaient d'être en rénovation ou pas ; le recteur leur imposait notre venue, alors ils acceptaient ; et puis il se passait des choses très diverses. Parfois, ça débouchait, c'était intéressant ; parfois ça ne débouchait pas du tout¹¹² ."**

¹⁰⁹ *ibid.* Nous n'avons pas pu interroger directement Michel Delay, le chargé de mission, celui-ci étant aujourd'hui décédé.

¹¹⁰ *ibid.*

¹¹¹ Entretien FB, du 03/10/97.

Pendant les trois années où elle a fonctionné, l'objectif de la cellule était d'obtenir la participation de la totalité du personnel de l'établissement, à l'élaboration du projet, de manière à en faire un projet capable d'obtenir l'adhésion de tout l'établissement. Les membres de la cellule d'appui ont donc souvent été conduits à animer des assemblées générales d'établissement. Ils intervenaient d'ailleurs toujours par deux, dans les établissements. **"Il y avait beaucoup de problèmes à gérer en même temps," précise l'un d'eux, "et si on se loupait, cela provoquait des réactions agressives. Mais en même temps, il fallait arriver à décoder ce qui se passait entre les différents groupe d'enseignants ; on avait donc plein de choses à décoder, en même temps qu'on devait animer, et faire en sorte que les choses débouchent"**¹¹³. C'est pour animer ces grands groupes que **"la cellule est en recherche de méthodes d'animation de grands groupes"**. (Cellule d'appui, 1984). Etant donnée la diversité des établissements et les différences importantes dans l'avancement des projets, la durée des interventions de la cellule d'appui dans les établissements a donc été très variable.

5.4. Bilan Intermédiaire Et Évolution De La Cellule D'appui

En décembre 84, au bout d'une année de fonctionnement, la cellule d'appui fait un bilan des actions que ses membres ont menées auprès des établissements, et recense les difficultés rencontrées. C'est en effet à cette période que le chef de mission demande à ses collaborateurs, de lui faire des propositions, sur la manière dont ils voient l'évolution future de la M.A.F.P.E.N., et sur les dispositifs qu'il conviendrait donc de mettre en place. En réponse à cette demande, la cellule, dans un document manuscrit, donne des précisions sur l'action qu'elle mène et formule des propositions. Elle décrit ainsi les trois phases de son action :

1.

"l'analyse de la demande : la phase d'analyse est différente de la phase de mise en place de la réponse ; l'analyse de la demande fait apparaître des objectifs d'évolution et des objectifs de formation (pas d'objectifs de contenu) ; la formation elle-même contribue à l'analyse de la demande.

2.

le contrat : les objectifs et les méthodes sont repris dans un contrat négocié, transparent et explicite ; il s'agit de ne pas précéder, ni induire demande et réponse ; il n'y a pas d'a priori ; les réponses de formation peuvent être multiples ; la demande est évolutive : chaque fois que nécessaire, il y a réélaboration des objectifs et du contrat.

3.

l'action de formation : elle est construite sur mesure, non pas un produit fini et/ou défini une fois pour toute ; une grande importance est accordée à l'individu, au

¹¹² Entretien GS, du 18/05/98.

¹¹³ Entretien GS, du 09/01/98.

groupe, à l'équipe : il s'agit de leur projet, de leur apprentissage ; la formation prend en compte l'expérience des gens ; elle facilite les échanges. Elle doit aboutir, à partir de la pratique, sans grande théorie, en restant étroitement liée au "terrain". (Cellule d'appui, 1984).

Ce bilan situe nettement l'action de la cellule dans l'axe de la mission qui lui a été confiée, puisqu'il montre la volonté de se situer au plus près des besoins des établissements. Dans le même document, la cellule précise d'une part les différents types de demande qu'elle reçoit et, d'autre part, le type de réponse qu'elle apporte à l'établissement", en fonction de l'analyse de ces demandes :

• **"Aide méthodologique : pas d'action directe sur le contenu du projet, qui peut être différent de celui d'un projet "officiel" ou "recommandé" ;**

• **Travail sur le tas ; élaboration par approximations successives ; démarche pragmatique, comportant une analyse de situation-objectifs, une prise en compte des options et une recherche de l'articulation des moyens ;**

• **Indicateurs différents selon qu'on travaille sur le projet ou sur la demande de formation ; le contrat peut également porter sur l'aide au projet ;**

• **Travail de longue durée (il faut arriver à mobiliser la plus grande partie des acteurs), qui requiert une grande disponibilité d'esprit et de temps ;**

• **La cellule est en recherche à propos de méthodes de travail avec de grands groupes ;**

• **L'objectif est d'aboutir à un plan de formation intégrant les offres du P.A.F., les formations mises en place par la cellule, etc¹¹⁴ ..."**

Le document précise bien les limites que la cellule met à son action : elle n'intervient pas sur le contenu même du projet, qui est entièrement choisi par l'établissement. Le travail de la cellule ne consiste donc pas à tenter d'imposer aux établissements telle ou telle innovation, qu'elle fasse ou non partie des propositions contenues dans le rapport Legrand. Il consiste seulement à aider les équipes à déterminer, en fonction du contexte particulier de l'établissement, ce qu'elles souhaitent entreprendre comme changements dans le fonctionnement de celui-ci, et ensuite à proposer des formations adaptées aux besoins recensés.

Ce travail préparatoire se termine donc par l'écriture d'un contrat, entre l'établissement demandeur et la M.A.F.P.E.N., contrat dans lequel sont précisées les formations que la M.A.F.P.E.N. s'engage à donner à l'établissement. Une fois ce plan de formation établi, la cellule a pour devoir de trouver des formateurs, puisque, lors de la constitution

¹¹⁴ Cf. annexe n° 9 : Cellule d'appui (1984).

de la cellule d'appui, le chef de mission avait bien précisé que les membres de la cellule d'appui ne réalisaient pas eux-mêmes les formations décidées avec les équipes d'établissement, le rôle de la cellule consistant à **"assurer la liaison entre le terrain et les formateurs."** (P.A.F. 83-84, p.457). Et là, elle va se trouver confrontée à une importante difficulté : le manque de formateurs capables de répondre à la demande des équipes d'établissement.

5.5. La Réponse Apportée Par La Cellule

Pour assurer les formations dont les établissements en rénovation ont besoin, la cellule d'appui va faire appel aux différents formateurs, assurant les formations inscrites au P.A.F. Une parenthèse pour remarquer qu'il aurait pu être intéressant de faire appel également à des formateurs extérieurs. Mais cela ne s'est pas fait, peut-être pour des raisons financières, mais sans doute aussi parce que ce n'était pas l'habitude. Même les mouvements pédagogiques n'ont pas été sollicités, alors que pourtant ils proposaient des formations à la démarche de projet dans le cadre même du P.A.F.

Il en est résulté que les formations proposées n'étaient pas vraiment construites en fonction des besoins exprimés par les équipes d'établissement, mais qu'on essayait de trouver, parmi les formations existantes, celles qui semblaient les plus proches des besoins exprimés. On restait donc dans un fonctionnement relativement proche de la période précédente où, comme le notait déjà Jean Dubois, **"tout se passe comme si les formateurs avaient un stock de connaissances qu'ils cherchent à écouler. Ils font un peu de marketing, procèdent à des enquêtes sur les besoins de formation, rédigent en conséquence des programmes alléchants, etc... La démarche inverse consisterait à commencer par oublier qu'on a de la formation à placer . L'objectif premier est la "transformation" d'une situation. On verra bien si, en cours de route, la formation doit être un agent de la transformation."** (Dubois, 1973, p.70). On avait bien tenté de cerner les besoins des établissements, mais on ne savait pas encore adapter réellement la formation à ces besoins.

Pour répondre à ces besoins recensés, on faisait donc appel aux formateurs intervenant dans les stages du P.A.F. Mais, comme nous l'avons vu précédemment, l'essentiel de ces formations proposées par celui-ci étaient des formations disciplinaires. Or, la cellule d'appui constate que la demande est essentiellement située dans le domaine que nous avons appelé "transversal", essentiellement la pédagogie générale et l'accompagnement du travail d'équipe. Nous avons vu que deux commissions proposaient des formations de ce type : la commission "Pédagogie générale" et la commission "Vie scolaire". Très rapidement, le nombre de formateurs dans ce domaine va se révéler insuffisant. Alors, dit un membre de la cellule d'appui, **"en fonction de la connaissance qu'on pouvait avoir de certains intervenants sur les trois départements, on sollicitait des gens, par connaissance directe ou indirecte. Si ces intervenants étaient d'accord sur le principe, on les mettait en contact avec l'établissement, et en leur présence, on négociait la formation, de manière à ce qu'elle soit le mieux possible adaptée à la demande et aux attentes des enseignants. Enfin, on souscrivait avec l'établissement un contrat sur un contenu, des modalités, une**

durée¹¹⁵ .”

La cellule d'appui va alors rencontrer une autre difficulté, puisqu'elle constate assez vite qu'il y a **"très peu de formateurs prêts à intervenir à la demande**¹¹⁶ .” Les formateurs étaient en effet habitués à proposer des stages, dont ils avaient choisi le contenu, les méthodes, la durée, etc... Mais cette manière de procéder n'était plus adéquate, puisqu'il fallait s'adapter à une demande précise. Souvent, la cellule proposait à l'établissement un stage figurant au P.A.F., et dont le contenu lui paraissait correspondre aux besoins exprimés par l'établissement lors du travail préliminaire. Mais certains formateurs vont alors se rendre compte qu'en réalité, il s'agit d'un travail d'un type différent de ce qu'il avait fait jusqu'alors. En effet, la plupart des formateurs sollicités avaient auparavant assuré la formation d'enseignants venant en stage à titre individuel, en dehors de tout projet d'établissement, et même le plus souvent en dehors de tout projet pédagogique d'équipe.

La situation est donc nouvelle, puisqu'il ne s'agit plus d'individus isolés répondant à une offre, mais d'équipes d'établissement ayant formulé des besoins spécifiques et exprimant ces besoins de manière collective. Une des formatrices, sollicitée à ce moment-là par la cellule d'appui, précise : **"Je me suis donc mise à travailler avec la cellule d'appui ; là on allait dans les établissements et c'était tout autre chose ; cela demandait quelque chose pour laquelle je n'étais pas formée, mais dont j'ai perçu tout de suite le besoin : savoir comment on intervenait avec un groupe de personnes, avec un chef d'établissement. Je me souviens d'un collègue de ZEP, où je devais faire une séance sur le travail autonome, une séance sur la pEDagogie différenciée, etc..., un programme impossible à tenir ; je n'avais même pas vu le groupe d'enseignants, on ne pouvait pas traiter ça en une demi-journée. (...) Le problème de la cellule d'appui, c'est qu'il y avait une coupure entre les gens qui avaient négocié, bouclé un programme de formation, et puis le formateur. Je me suis rendu compte que c'était très difficile, que je survolais tout**¹¹⁷ .” Cette formatrice décidera donc de suivre une formation spécifique, qu'elle trouvera dans le cadre d'une formation de formateurs, sur deux ans, proposée dans le P.A.F. 83-84, (p.553), et animée par un psychosociologue, professeur de psychopédagogie à l'E.N.N.A. Il devenait donc difficile, pour la cellule d'appui, de trouver des formateurs capables de s'adapter à la nouvelle situation. C'est pourquoi, comme nous verrons plus loin, la cellule a ainsi été conduite, avec d'autres formateurs, à mettre sur pied une formation de formateurs, adaptée à ces compétences d'un nouveau genre, qui étaient requises des formateurs.

La mise en oeuvre de la rénovation des collèges a donc fait émerger des difficultés nouvelles, dans la mise en place de la formation continue. Pendant toute la période qui nous occupe, la M.A.F.P.E.N. de Lyon va rechercher les réponses les plus adaptées à cette difficulté particulière. Il s'en suivra donc une période de tâtonnement, jusqu'à la mise

¹¹⁵ Entretien GS, du 09/01/98.

¹¹⁶ *ibid.*

¹¹⁷ Entretien ED, du 20/06/97.

en place d'un dispositif sans doute plus construit et que nous étudierons plus loin : le S.F.I.E.

5.6. Une Vue Générale Sur La Formation

La nécessité pour la cellule de trouver des formateurs pour répondre aux besoins des établissements va donc l'obliger à entrer en contact avec les autres secteurs de la M.A.F.P.E.N., lui donnant une vue d'ensemble de ce qui existait alors. Cela lui permet de résumer son analyse du dispositif de formation de la M.A.F.P.E.N., comme l'y avait invitée le chef de mission. Elle procède à cette analyse, dans une autre partie du document cité plus haut (Cellule d'appui, 1984). Elle constate tout d'abord qu'en réalité, il n'existe pas de véritable "dispositif" de formation, car les actions se présentent sous la forme **d'un "ensemble de formations juxtaposées"**, c'est pourquoi elle propose que le plan de formation évolue vers un **"ensemble de formations de diverses natures, mais complémentaires"**. Elle montre donc sa volonté que la formation montre davantage de cohérence, tout en conservant un maximum de diversité. La cellule estime donc possible la cohabitation entre les différents types de formation souhaitables, et même elle en espère un enrichissement réciproque. Elle énumère également de manière succincte, les conditions que devrait remplir le dispositif de formation, pour augmenter sa cohérence. Selon elle, il faudrait :

1.

"qu'il s'appuie sur un certain nombre d'idées-forces :

- ***une formation au plus près des demandeurs et du terrain ;***
- ***une analyse de la demande et une négociation des objectifs de formation.***
- ***un contrat de formation construit avec les demandeurs ;***
- ***une formation liée au projet d'établissement ;***
- ***une formation qui viserait de manière concomitante une transformation des personnes et des contenus.***

2.

qu'il produise des formateurs capables de mener à la fois une formation centrée sur les personnes, et une formation centrée sur les contenus.

3.

qu'il favorise des actions complémentaires entre personnes agissant sur une zone géographique, c'est-à-dire qu'il favorise la mise en place d'équipes locales qui seraient des relais pour le dispositif de formation¹¹⁸.

On voit donc affirmé ici, dès décembre 84, l'importance d'un certain nombre de qualités qu'on a cherché et qu'on cherche encore aujourd'hui, à donner à la formation continue. On y trouve déjà les thèmes essentiels qu'on réaffirme sans cesse depuis ce temps-là : négociation des objectifs de la formation ; liaison entre la formation et le projet d'établissement ; constitution de réseaux géographiques ; centration de la formation à la fois sur les personnes et sur les contenus ; souci de rendre la formation plus cohérente ; etc... L'essentiel y était déjà. Nous pensons avoir montré qu'à plusieurs points de vue, l'action de la cellule d'appui a constitué un dispositif original d'aide à la mise en place de projets d'établissement et de formation adaptée à ces projets. Il s'agit du premier dispositif de ce type ayant fonctionné à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Sans doute avait-il des défauts de jeunesse, cela est bien normal, mais il a eu le mérite d'exister, et d'être le premier du genre. Bien entendu, cela ne doit pas laisser penser que tout s'est déroulé facilement. L'action de la cellule d'appui s'est heurtée, au sein même de la M.A.F.P.E.N., à un certain nombre de difficultés, que nous allons évoquer maintenant.

5.7. Les Difficultés Rencontrées

5.7.1. Une Certaine Méfiance De La Part Des Enseignants

Il faut tout d'abord se souvenir que l'objectif assigné à la cellule d'appui par le chef de M.A.F.P.E.N. était d'accompagner la rénovation des collèges, c'est-à-dire d'aider à la promotion d'une opération ministérielle. Cependant, le rectorat ne cherchait pas à imposer les propositions contenues dans le rapport Legrand. Ces propositions étaient assez bien connues des enseignants et des chefs d'établissement, surtout en ce qui concerne les groupes de niveau ; mais elles n'étaient pas présentées comme devant obligatoirement figurer dans les projets d'établissement.

Néanmoins, les interventions faites dans les établissements par la cellule d'appui étaient quelquefois ressenties, par les enseignants, comme étant "pilotees" par l'administration rectorale : avec la cellule d'appui, il y avait **"confusion entre l'impulsion rectorale et la traduction en terme de formation"**¹¹⁹ ; écrit une formatrice qui est intervenue à la demande de la cellule d'appui, à cette époque. **"Il y avait quelque part cette idée" dit un autre formateur, "qu'on se servait de la M.A.F.P.E.N., à travers ce qui se passait dans les établissements, comme relais de l'institution. Je me souviens par la suite avoir été obligé de préciser que je ne parlais pas au nom de l'institution, mais au nom de l'établissement et que je n'avais pas l'intention d'être une vitrine institutionnelle"**¹²⁰. Certains établissements, comme le collège Jean de Tournes, à Fontaines sur Saône, avaient même refusé de demander à entrer en rénovation au début, bien qu'ayant un projet de rénovation, parce que les enseignants

¹¹⁸ Cf. annexe n°6 : Cellule d'appui (1984).

¹¹⁹ Courrier ED, du 19/12/97.

¹²⁰ Entretien GG, du 20/06/97.

étaient **"méfiants par rapport à l'institution"**¹²¹, dit une enseignante de ce collège. Remarquons qu'il est fréquent de constater cette méfiance dans le monde enseignant ; nous pensons qu'elle contribue pour une part non négligeable, à l'immobilisme du système¹²².

5.7.2. Un Objet De Conflit Dans La M.A.F.P.E.N.

La cellule d'appui a été supprimée par le chef de mission à la fin de l'année scolaire 85-86, après trois ans de fonctionnement. Pour certains, **"la cellule d'appui était d'abord apparue comme une formule indispensable, mais ensuite c'est une formule qui a été décriée"**¹²³. Parmi les critiques qui ont été adressées au travail de la cellule d'appui, l'une des plus importantes concernait la coupure qui existait entre, d'une part les membres de la cellule qui négociaient le plan de formation des établissements et, d'autre part, les formateurs qui ensuite assuraient les formations, alors que c'était ainsi que la mission de la cellule avait été définie. Cette difficulté était néanmoins bien réelle : **"On avait toujours l'impression qu'ils ne comprenaient pas notre attente et que ce qu'ils nous proposaient n'était pas ce que nous avions demandé ; ils nous proposaient des formations d'établissement, mais dans beaucoup de cas, elles ne convenaient pas ; on a souvent eu l'impression de perdre notre temps avec eux"**¹²⁴, dit un enseignant. Par la suite, on tirera les leçons de cela, et on tentera d'y remédier lorsque, en 1986, on concevra le S.F.I.E., dispositif créé pour remplacer la cellule d'appui, et que nous étudierons plus loin.

Il est intéressant de remarquer que, lors des entretiens que nous avons eus avec les deux premiers chefs de Mission, à aucun moment l'existence de la cellule d'appui auprès des établissements en rénovation, n'a été mentionnée. Nous avons dû nous-mêmes leur en parler pour que l'action de cette cellule soit évoquée. L'un des deux chefs de mission, pourtant déjà fortement impliqué dans la M.A.F.P.E.N. à ce moment-là, situe beaucoup plus tard le début du travail sur les projets d'établissement. En effet, il déclare que **"la première fois qu'on a travaillé vraiment en transdisciplinarité, c'est lorsque sont arrivés les projets d'établissement"**¹²⁵, c'est-à-dire en 1989. On constate donc que le travail effectué à ce moment-là par la cellule d'appui n'a pas été reconnu par les responsables. Il est vrai qu'il ne concernait que les collèges, et non l'ensemble des établissements. Néanmoins, il a constitué une première étape, où tout était à inventer. Ce travail apparaîtra peut-être à certains aujourd'hui, comme de peu d'intérêt ; il reste qu'il aura été la première expérience d'accompagnement de projets d'établissement, et de

¹²¹ Entretien CK, du 16/11/97.

¹²² Nous avons montré l'existence de cette méfiance, et étudié son rôle de frein, dans notre ouvrage, Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir, éditions E.S.F., 1997, p.54 : le "Monde de la défensive".

¹²³ Entretien GS, du 09/01/98.

¹²⁴ Entretien MB, du 02/02/98.

¹²⁵ Entretien AB, du 10/06/97.

liaison de la formation au projet, posant ainsi les bases de tout ce qui s'est fait ensuite dans ce domaine.

5.8. Une Conception Nouvelle De La Formation

Nous pensons avoir montré, en décrivant son fonctionnement, que la cellule d'appui a constitué une véritable innovation. C'était en effet la première fois qu'une structure officielle proposait une aide aux établissements, en se mettant à leur service en quelque sorte. De ce fait, on ne peut pas dire que la cellule se situe dans le prolongement d'un des lieux existants avant la création des M.A.F.P.E.N. Néanmoins, elle nous semble être le produit du croisement de plusieurs "courants" idéologiques. Expliquons-nous.

Même si elle n'a pas réellement été créée pour cela, la cellule a dû aider des établissements à élaborer un projet de rénovation. En ce sens, elle se situe dans la ligne des mouvements pédagogiques, et plus largement dans la ligne du mouvement associatif. En effet, ceux-ci, nous l'avons vu, ont cherché à introduire l'idée de projet dans l'éducation nationale, dans la période qui a précédé 1982. Or, même si les mouvements pédagogiques n'ont pas été sollicités par la cellule, un certain nombre des membres de la cellule avaient eu des activités au sein de ce genre de mouvements, ou dans d'autres associations. Mais les mouvements pédagogiques travaillaient plutôt autour de projets pédagogiques, de type P.A.E., et plus rarement sur des projets de rénovation d'établissement. Bien que ces deux types de projets soient différents, la démarche présente des similitudes, dans le sens où elle implique, dans les deux cas, une réflexion collective. C'est en grande partie leur militantisme dans un cadre associatif qui a préparé les membres de la cellule au travail qu'ils ont eu à accomplir à la M.A.F.P.E.N. Trois d'entre eux seulement étaient des formateurs d'adultes professionnels ; les autres apportaient leur expérience du terrain, et du travail sur projet. **"C'était des gens qui conduisaient des actions dans leur établissement, qui avaient un rôle de leader et aussi qui étaient capables de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils faisaient. (...) On travaillait sur un projet de zone, qui mobilisait le collège et sept groupes scolaires, avec des partenaires associatifs et il s'est trouvé que j'en étais un peu l'animateur¹²⁶,"** déclare l'un d'entre eux. On peut donc dire que la cellule d'appui se situait dans une tradition d'ouverture vers le milieu associatif.

D'autre part, elle a travaillé, nous l'avons vu, sur les relations au sein de l'établissement : relations entre enseignants, entre enseignants et chef d'établissement, entre l'établissement et ses partenaires extérieurs, etc... Elle a donc initié des réflexions sur le fonctionnement de l'établissement, en organisant des assemblées générales de l'ensemble des personnels. Même si ces A.G. sont aujourd'hui qualifiées de "grand-messes¹²⁷", il n'en reste pas moins que c'était la première fois que des réunions de ce type se tenaient dans des collèges, à l'initiative de l'institution. Dans cet accent mis sur le relationnel, on reconnaît l'héritage du courant de la psychosociologie, courant qui

¹²⁶ Entretien GS, du 09/01/98.

¹²⁷ Entretien ED et GG, du 20/06/97.

avait, nous l'avons vu plus haut, assez fortement marqué la période antérieure.

Mais quelle conception de la formation ce dispositif révèle-t-il ? N'oublions pas que la cellule a été constituée par le chef de M.A.F.P.E.N., pour répondre à une injonction ministérielle, alors que tous les autres dispositifs que nous avons étudiés précédemment avaient été mis en place par des formateurs qui les avaient expérimentés antérieurement. L'étude que nous avons faite montre que la cellule a d'ailleurs fonctionné comme le chef de Mission l'avait souhaité, même si par la suite, elle a été décriée. Le fonctionnement de la cellule d'appui nous semble caractéristique d'une instance qui se cherche, qui tâtonne. **"Les trois premiers mois , " dit l'un de ses membres, "on n'a fait aucune intervention en établissement ; on était tous à mi-temps et on a passé tout notre mi-temps à essayer de définir comment nous allions remplir notre mission ¹²⁸ ."**

Néanmoins, ce dispositif innove par rapport à ceux que nous avons précédemment étudiés, dans lesquels on offrait aux différents personnels des formations construites par les formateurs et ensuite on attendait que les personnels se portent candidats. Là, on cherche à tenir compte des besoins en formation des intéressés ; on a le souci de recenser ces besoins. Il faut néanmoins constater que, une fois le recensement des besoins de formation effectué par la cellule, celle-ci choisit parmi les formations existantes, celles qui lui paraissent les plus aptes à satisfaire ces besoins. La formation n'est pas véritablement construite en réponse à la demande, mais elle est extraite du catalogue existant. Cette manière de fonctionner ne remet donc pas véritablement en cause la "logique de l'offre" de formation par les formateurs : on puise dans l'offre existante pour répondre aux besoins recensés parmi les personnels, mais on n'invente pas de réponse vraiment adaptée. Or, l'offre n'était certainement pas toujours aussi adaptée qu'on le pensait ; nous développerons ce point dans la dernière partie de ce travail.

Si on se réfère, comme nous l'avons fait pour les dispositifs étudiés précédemment, aux modèles de diffusion des connaissances décrits par Huberman, on peut dire que la volonté de cerner les besoins de formation liés aux projets de rénovation d'un établissement, permet d'apparenter les actions de la cellule d'appui au modèle "résolution de problèmes". Cependant, la réponse apportée n'est pas construite réellement en fonction des problèmes à résoudre, puisque la cellule d'appui puise, dans les propositions faites par les formateurs, des réponses existant préalablement. Ce deuxième aspect oblige alors à situer ce dispositif plutôt dans le modèle "recherche et développement".

Ce dispositif, nous l'avons vu, s'est construit pour répondre à une demande institutionnelle : accompagner la rénovation des collèges. Nous pensons avoir montré que sa mise en place et son fonctionnement ont constitué une innovation, par rapport au fonctionnement habituel de l'institution, avec les imperfections que comportent couramment toute innovation. Nous ferons maintenant une incursion vers Grenoble pour rechercher si les réponses proposées par la M.A.F.P.E.N., pour répondre à cette injonction, révèlent des conceptions voisines.

¹²⁸ Entretien GS, du 09/01/98.

5.9. Un Éclairage Différent

Nous avons vu que, pour répondre à la demande institutionnelle d'appui formatif de la Rénovation des collèges, le chef de la M.A.F.P.E.N. de Grenoble s'est entouré d'un groupe constitué par les coordonnateurs départementaux, dont les membres disent **que "ce qui a été essentiel, c'est le travail en équipe des coordonnateurs, qui a été instituant"**¹²⁹. " On retrouve donc un fonctionnement un peu analogue à celui de la cellule d'appui, Mais, dit la coordonnatrice de ce groupe, celui-ci **"a très vite senti le besoin d'avoir un pool de formateurs pour former les animateurs des équipes en rénovation. On s'est donc orienté rapidement vers des formations centrées sur des thèmes, c'est pourquoi on a proposé, dès 83-84, la création de groupes-ressources , qui réuniraient les gens autour d'un thème. L'idée était que, dans ces groupes, les gens pourraient se former entre eux"**¹³⁰. " Il nous semble que ce choix est une mise en oeuvre concrète de l'idée de "formation entre pairs", c'est-à-dire de co-formation, qui figurait dans le rapport de la commission De Peretti.

D'autre part, les thèmes autour desquels se sont constitués ces groupes-ressources, sont clairement issus des propositions du rapport Legrand sur les collèges et reprennent donc les thèmes des modules De Peretti. Le premier groupe-ressource créé dès 1983, était centré sur le tutorat ; le deuxième sur l'évaluation ; il y a eu ensuite un groupe travaillant sur l'aide méthodologique, un autre sur le travail autonome et un autre sur la relation d'aide. Il existait également une volonté, chez les coordonnateurs, de mettre en place un groupe centré sur la Pédagogie différenciée, thème pour lequel il y avait beaucoup de demandes, **mais "il n'y avait pas de formateurs pour y répondre."** Notons que ces groupes-ressources ont pris par la suite une importance qui a vite débordé le cadre de la rénovation des collèges puisque, **"actuellement (en 1996) , ils constituent l'ossature même de la M.A.F.P.E.N."**¹³¹. " Il semble donc qu'à Grenoble, on se soit inspiré davantage des modules De Peretti, qu'à Lyon.

On peut s'interroger sur la manière dont ces groupes-ressources ont joué le rôle de groupe de formation de formateurs qui leur avait été assigné au départ. Les coordonnateurs expliquent que les formateurs arrivaient ayant en tête un modèle de formation, dont ils citent quelques exemples : le modèle "enseignement", le modèle "témoignage", le modèle "démultiplication", etc... Dans les groupes-ressources, ils ont commencé à confronter ces différents modèles, ce qui a ouvert l'éventail de leurs possibilités. Ensuite **"il y a eu construction de références communes, d'outils de théorisation qu'on ne possédait pas au départ"**¹³². " Ces groupes ont donc bien été des lieux de formation de formateurs. Cette formation adoptant la forme d'une co-formation,

¹²⁹ Entretien OS, du 23/03/96.

¹³⁰ Entretien MC, du 23/03/96.

¹³¹ *ibid.*

¹³² Entretien CB, du 23/03/96.

elle nous semble donc proche du modèle hubermanien "d'interaction sociale".

Cependant, l'une des coordonnatrices Rénovation des collèges, analyse ainsi aujourd'hui le choix de créer ces groupes-ressources, choix auquel elle a elle-même participé à l'époque : **"Je m'interroge d'ailleurs a posteriori sur le bien-fondé d'avoir privilégié la création de ces groupes-ressources sur thème, au détriment de l'accompagnement des actions des équipes innovantes... Les coordonnateurs ont un peu laissé de côté l'accompagnement plus approfondi des équipes. On a adopté une perspective de transmission d'informations aux équipes, et non d'accompagnement des équipes"**¹³³. Cet autre aspect des groupes-ressources permet de les rapprocher du modèle hubermanien de "recherche et développement", dans lequel on cherche à diffuser et faire adopter des résultats de recherche. On n'a d'ailleurs pas immédiatement ressenti la nécessité de procéder à une analyse préalable des besoins des enseignants, et celle-ci n'a été instaurée que plus tard.

Il nous semble donc que la mise en regard de ces deux manières, à la fois proches et différentes, de traiter un même problème, celui de l'accompagnement formatif de la rénovation des collèges, permet de mieux cerner cette nouvelle conception de la formation qui s'est faite jour à cette occasion. En effet, dans les deux cas, les dispositifs mis en place peuvent sembler éloignés les uns des autres, cependant ils se situent tous les deux au carrefour de plusieurs courants. Ils ont ainsi bénéficié à la fois des apports des mouvements pédagogiques, de la psychosociologie, des recherches "spontanées" proches de l'I.N.R.P. et sans doute d'autres apports encore, dont ils ont constitué une synthèse originale.

En demandant aux M.A.F.P.E.N. d'assurer l'accompagnement formatif de la rénovation des collèges, le ministre a donc favorisé la création de dispositifs originaux, qui témoignent d'une évolution dans la conception de la formation des enseignants. L'enseignant n'est plus considéré comme un individu isolé, seul responsable de ce qui se passe dans sa classe, mais comme faisant partie d'un système dont tous les éléments interagissent. Cependant, nous avons vu que, pour faire fonctionner ces nouveaux dispositifs, on manquait de formateurs. On a donc mis en place des dispositifs de formation de formateurs, destinés spécifiquement aux formateurs devant répondre aux demandes des établissements. Nous allons maintenant les étudier.

Chapitre 6. De Nouvelles Formations De Formateurs

6.1. La Formation Dite "b.M.W."

Comme nous l'avons vu plus haut à l'occasion de l'étude des premiers dispositifs mis en place dans l'académie de Lyon, dès que l'opération Rénovation des collèges a été lancée, c'est-à-dire dans le courant de l'année scolaire 83-84, on s'est trouvé immédiatement

¹³³ *ibid.*

confronté à un manque de formateurs capables de répondre aux demandes des établissements. Pour pallier à ce manque, il a donc fallu mettre rapidement en place une première formation de formateurs, en utilisant les ressources formatives existantes dans la M.A.F.P.E.N. Nous avons vu que, pendant l'année scolaire 83-84 et en réponse à une sollicitation du chef de M.A.F.P.E.N., la cellule d'appui, après avoir procédé à l'analyse de son propre fonctionnement, souligne avec force le besoin d'une formation de formateurs. Elle écrit :

"La cellule puise dans un potentiel d'intervention (formateurs, etc...) ; elle établit, au nom du chef de mission, un mini-contrat de travail (de ce fait, on peut parler de relation "employeur-employé") ; elle suit le déroulement de la formation ;

les demandes de formation le plus souvent apparues, concernent la pédagogie générale (ne serait-ce pas lié à l'étiquette "établissement en rénovation" ?)

la cellule d'appui définit des capacités à atteindre, des profils de formateurs, qui seront transmis aux formateurs de formateurs, qui devront également prendre en compte les demandes des formateurs¹³⁴ ."

Comme nous le voyons ci-dessus, il ne semble pas y avoir de problèmes pour répondre aux demandes de formations "disciplinaires". En revanche, pour répondre aux demandes concernant la Pédagogie générale, le nombre de formateurs n'est pas suffisant. La cellule d'appui fait alors appel à des enseignants, contactés au cours de stages auxquels ils avaient participé comme stagiaires. Ceux-ci avaient été remarqués par les formateurs pour leur dynamisme et leur compétence, parce qu'ils avaient initiés des projets pédagogiques dans leur établissement, ou bien parce qu'ils avaient acquis une compétence particulière, ou encore parce qu'ils avaient des pratiques pédagogiques particulièrement innovantes.

Cependant la plupart de ces enseignants n'avaient pas suivi de formation de formateurs, et n'avaient d'ailleurs pas toujours l'expérience de la formation d'adultes. La cellule d'appui va donc travailler, avec les formateurs les plus sollicités, c'est-à-dire l'équipe Pédagogie générale et les formateurs E.N.N.A., à bâtir une proposition de formation de formateurs, capable de répondre aux demandes qu'elle recueille dans les établissements. Le dispositif a donc été entièrement construit pour répondre aux besoins ainsi recensés. Il représente la synthèse de trois types de formation. Le premier axe est inspiré de la formation que le C.A.F.O.C. donnait à ses formateurs d'adultes, formation centrée sur les méthodes d'animation des stages. Le deuxième axe reprend la formation en Pédagogie générale, telle qu'elle avait été conçue par l'équipe dont nous avons parlé. Enfin, le troisième axe est une formation à l'accompagnement des équipes d'établissement, dans l'élaboration de leur projet. Par sa pluralité, cette formation de formateurs représente donc une innovation au sein de l'éducation nationale.

Cette formation de formateurs, connue à Lyon sous le nom de "formation B.M.W.", sera effectivement réalisée, à partir du printemps 1984.. Une quarantaine de futurs

¹³⁴ Cf. annexe n° 6. Cellule d'appui (1984).

formateurs sont recrutés par la M.A.F.P.E.N., pour suivre cette formation qui s'étalera sur deux ans. L'un d'eux raconte ainsi son parcours : **"J'ai travaillé dans le cadre de la rénovation des collèges et ensuite j'ai utilisé ce travail de terrain, à des fins de formation. Là il s'agissait encore de formation-témoignage. Mais par la suite, quand je suis entré à la M.A.F.P.E.N., en 84, il y a eu une formation de formateurs sur deux ans, qui a formé toute une génération de formateurs qui sont entrés à la M.A.F.P.E.N. dans ces années-là"**¹³⁵.

Les concepteurs de cette formation définissent **"trois types d'intervention : l'intervention-formation en pédagogie générale (...); l'intervention-accompagnement d'équipes pédagogiques (...) et l'intervention-aide à l'élaboration de projet d'établissement et de plan de formation"**¹³⁶. Il est bien précisé qu'il s'agit de former des formateurs capables d'intervenir dans les établissements auprès d'équipes, et non plus seulement auprès d'enseignants individuellement. Les trois axes cités ci-dessus reflètent les préoccupations et les compétences des trois concepteurs de cette formation. En effet, le premier axe - *formation en pédagogie générale* - renvoie au dispositif de formation mis en place par l'équipe "Pédagogie générale". Dans le deuxième axe, - *accompagnement d'équipes pédagogiques* - on reconnaît la formation que proposaient les formateurs de l'E.N.N.A., dans le domaine du travail d'équipe. Enfin, le troisième axe - *aide à l'élaboration de projet d'établissement et de plan de formation* - évoque le type d'actions que la cellule d'appui conduisait dans les établissements en rénovation. Nous retrouvons donc, dans les axes de cette formation, les caractéristiques de trois des dispositifs que nous avons étudiés précédemment.

Pour entrer de manière plus précise dans la réalité de cette formation, nous allons nous appuyer sur les notes de stage de l'un des participants. Elles montrent que, d'entrée, la formation est située comme un vecteur du changement. Il note par exemple : **"A quelle condition une stratégie de changement peut-elle se mettre en place dans un établissement ? Partir des pratiques enseignantes nouvelles : innovations personnelles ou d'équipe ; les analyser en se demandant quelle est la stratégie qui favorise le succès de cette option ou qui la rend caduque."** Ce changement est donc attendu de la mise en place de pratiques pédagogiques nouvelles. L'observation d'expérimentations qui semblent avoir donné des résultats, permet de dégager trois constantes : d'abord une *"évolution de la pratique personnelle dans la classe"*, ensuite la *"mise en place d'un travail d'équipe"*, et enfin un *"élargissement auprès des parents et de l'administration, conduisant à une régulation au sein de l'établissement"*. On déduit de ces observations les trois aspects que revêtira cette formation de formateurs : *"formation psychologique"*, *"formation pédagogique"* et *"connaissance de l'institution"*.

La formation sera donc organisée selon ces trois axes. Toujours d'après les notes prises par un stagiaire, on peut constater qu'elle a comporté des apports sur l'animation des groupes, ainsi que sur les différents modèles de formation à partir des travaux de Lesne. Elle a également abordé des thèmes plus "pédagogiques", comme la pédagogie

¹³⁵ Entretien GG, du 20/06/97.

¹³⁶ Cf annexe n°6 : Bernillon, *et al.* (1984).

différenciée, l'analyse par objectifs, l'aide au travail, le temps souple, etc... Enfin, elle a donné des éléments de connaissance de l'institution, aussi bien sur l'organisation de celle-ci que sur son fonctionnement implicite.

Constatons que, dans le contenu de cette formation de formateurs, on ne retrouve pas la trace de certains dispositifs de formation que nous avons étudiés précédemment. On peut constater l'absence des mouvements pédagogiques, qui pourtant, nous l'avons dit plus haut, auraient également pu apporter leur contribution à cette formation, mais on n'a pas fait appel à eux à ce moment-là. De plus, si on voit facilement le lien de cette formation avec la formation en Pédagogie générale, ou encore avec les accompagnements d'équipes, ou enfin avec les actions de la cellule d'appui, en revanche, on ne trouve pas de lien visible avec les formations disciplinaires, et on note également l'absence de formation à l'aide à la recherche de terrain. Mais nous avons vu que l'intégration de ces aspects n'était pas prévue dans les objectifs de la formation. D'autre part, les stagiaires sont invités à compléter leur formation par la participation à des universités d'été. Nous avons vu qu'il en existait depuis 1983, destinées aux équipes de recherche de terrain. Une autre série d'Universités d'Eté sera tournée vers la formation des formateurs. En 84, par exemple, une U.E. est destinée spécifiquement à la formation des formateurs.

6.2. Une Université D'été

Cette université d'été s'est tenu à l'Isle d'Abeau, et elle est intitulée : **"Formation de formateurs à compétences territoriales"**. Son responsable est le directeur du C.R.D.P. Elle s'adresse **"aux personnels de l'académie de Lyon ayant déjà une expérience dans le domaine de la formation dans un secteur déterminé"**. (M.A.F.P.E.N., 1984, p.1). Elle sera organisée en deux parties. La première semaine est consacrée à la mise sur pied de séquences de formation, autour de quatre thèmes : techniques documentaires ; informatique ; audio-visuel et pédagogie générale. La deuxième semaine proposera un élargissement par des apports théoriques, sur *"Demandes et réponses en formation"*, ou encore *"L'analyse systémique"*, ou enfin *"Formation et problèmes relationnels"*. L'objectif était de **"resituer chacun des outils, partiellement ou complètement maîtrisés par les participants (pédagogie par objectifs, audio-visuels, infomatique), dans une perspective plus globale de la formation ."** On cherche donc à éviter une spécialisation du formateur dans un domaine, qui l'entraînerait à **"imposer un outil au détriment de besoins qui n'auraient pas été analysés."**

Cette conception du rôle du formateur apparaît en contradiction avec la conception traditionnelle, du spécialiste maîtrisant parfaitement un champ de connaissances bien défini ou un petit nombre d'outils, qu'il propose aux stagiaires. Dans la conception traditionnelle de la formation, un formateur devait posséder une spécialité, qui pouvait être la connaissance approfondie d'une discipline, ou bien la maîtrise d'une "technologie nouvelle", ou encore la compétence dans une méthodologie, comme l'analyse par objectif ou l'entretien d'aide. La formation de formateurs qui est proposée là, dessine un profil de formateur différent, soucieux de ne pas s'enfermer dans une spécialité, puisqu'elle a l'ambition de lui permettre d'acquérir un recul critique par rapport aux connaissances

disciplinaires, mais aussi aux outils méthodologiques ou aux technologies. La réflexion sur la formation de formateurs, engagée dans ce sens à cette université d'été, va se poursuivre et débouchera, à partir de la rentrée 1985, sur la mise en place d'une deuxième "vague" de formation de formateurs, d'une durée de un an.

6.3. La Deuxième "vague" De Formation De Formateurs

Elle s'est déroulée pendant l'année scolaire 85-86, donc en même temps que la deuxième année de la formation dite B.M.W. Elle a concerné une cinquantaine de formateurs, venant des trois départements de l'académie. Dans ce qui suit, nous utiliserons les notes¹³⁷ prises par une participante, lors de cette formation. Comme la précédente, cette formation est située, dès le début, dans le cadre de la rénovation des collèges. Elle doit donc permettre aux formateurs d'assurer la formation d'équipes et non d'individus isolés. ***"Si on veut modifier profondément les collèges, il faut sortir de la formation individuelle. Une innovation isolée peut concourir à l'immobilisme général. Ce n'est pas en faisant changer les individus qu'on arrive à un changement pédagogique, il faut passer par l'équipe et diversifier les stratégies de formation, dans les objectifs (...) et dans les méthodes."*** (p.2)

Cette formation présente donc des points communs avec celle qui a été proposée à la première vague : il s'agit de concevoir des réponses adaptées aux problèmes spécifiques qui se posent dans les collèges en rénovation. La forme que prendra cette deuxième "vague" de formation sera différente. Elle comportera deux volets. Le premier sera du même type que ce qui était proposé dans la formation B.M.W. ; il est constitué par six journées de regroupement. Quant au deuxième volet, il nous semble davantage "innovant" : les stagiaires sont invités à former des groupes de trois à cinq personnes, qui se réuniront régulièrement avec un "correspondant". Une douzaine de correspondants sont proposés à ces petits groupes. Le travail de ceux-ci s'articulera alors autour de la préparation et de l'analyse d'une action de formation, qui sera réalisée réellement dans un établissement, ce qui dénote une ***"volonté de développer les actions de formation au niveau du terrain."*** On travaillera donc dans un établissement ou dans un groupe d'établissements d'un même secteur. On peut donc considérer qu'il s'agit d'une véritable formation en "alternance". Dans un premier temps, on prépare une action sur le terrain, en envisageant un maximum de possibilités, en explorant un maximum de pistes nouvelles, dont on discute, en élargissant la réflexion au maximum par des apports théoriques et en prévoyant l'évaluation de l'action. Dans un deuxième temps, on expérimente sur le terrain, dans la réalité, le dispositif ainsi conçu, en adoptant à la fois une attitude d'observateur par rapport à ce qui se passe. Enfin, on procède à une analyse de ce qui s'est passé sur le terrain et on en tire des enseignements sur ce que ce travail a apporté à chacun, c'est-à-dire sur ce que chacun a appris, à travers cette expérience.

Cette deuxième vague de formation de formateurs s'est achevée au moment même où la M.A.F.P.E.N. mettait en place le S.F.I.E. et avait donc besoin d'intervenants-conseils, dont nous précisons le profil plus loin. Une partie importante de

¹³⁷ Cf. annexe n°6 : C.K. (1985).

ces intervenants-conseils aura donc été formée par les deux formations de formateurs que nous venons d'étudier, d'autres avaient acquis leurs compétences lors de formations antérieures. Les deux formations de formateurs que nous venons d'étudier ont formé la majorité des formateurs de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, dans le domaine des formations non disciplinaires. Elles leur ont donné la formation de base d'un formateur d'adultes, avec une réflexion sur les spécificités de la formation des enseignants du secondaire.

Les formations de formateurs que nous venons d'étudier ont toutes été organisées par la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Mais parallèlement, on sait que des formations se mettaient également en place au niveau national. Nous les évoquerons maintenant de manière très rapide.

6.4. Les Formations Nationales

Nous avons déjà eu l'occasion de faire allusion à la M.I.F.E.R.P. (Mission à la Formation et à la Recherche Pédagogique). Selon celui qui en fut le chef depuis sa création en 1983 jusqu'à sa suppression en 1986, c'est pour tenter de donner un minimum de cohérence à ce dispositif, que le ministre **"crée une mission nationale, la M.I.F.E.R.P., que le ministre Chevènement transformera en M.I.F.E.R.E., la pédagogie étant remplacée par l'Education, et à laquelle sont confiées les tâches de conforter et coordonner les M.A.F.P.E.N., d'engager une réforme de l'I.N.R.P. et de préparer un projet de création de Centres Universitaires de Formation initiale des enseignants."** (Obin, 1995, p.103)

Parmi les trois tâches qui lui sont confiées, la M.I.F.E.R.E. doit apporter son soutien aux M.A.F.P.E.N.. Il entrera donc dans ses attributions de coordonner la formation des formateurs M.A.F.P.E.N. au niveau national. Pour cela, toujours selon son chef¹³⁸, elle mettra en place deux dispositifs :

Les stages du P.N.F. D'après le chef de la M.I.F.E.R.E., le P.N.F. était très difficile à mettre en place, car il devait prendre en compte les besoins des académies, qui avaient des exigences très diverses.

Les Universités d'Eté, dont les thèmes étaient également choisis en fonction des besoins des M.A.F.P.E.N. ; elles étaient assurées par des universitaires, sur demande de la M.I.F.E.R.E. Précisons que les universités d'été dont nous avons parlé et qui étaient organisées par Lyon font, pour la plupart, partie de ces formations nationales.

Comme on peut le constater, on ne trouve plus trace de formation ressemblant aux "modules I.N.R.P.", qui avaient constitué la première formation de formateurs organisée au niveau national. Mais on sait que le chef de M.I.F.E.R.E. était très critique par rapport à cette politique, puisqu'il parle à son propos, d'**"échec retentissant de la politique des modu les"**¹³⁹. C'est donc pour la remplacer qu'il met en place les deux dispositifs

¹³⁸ Entretien du 15/02/94.

précédemment cités. Les premières Universités d'Eté organisées au niveau national, ont lieu à partir de 1984, et les premiers stages du P.N.F., à partir de 1985.

En plus de ces formations "locales" et grâce à l'existence de la M.I.F.E.R.E. qui coordonnait la formation des formateurs, les formateurs académiques avaient également accès aux universités d'été proposées par les autres académies. Cela leur permettait une ouverture vers des thèmes nouveaux, qui n'avaient pas été privilégiés dans leur propre académie. Cependant, on peut penser que le lien avec le terrain d'exercice habituel des participants était moins facile à faire que lors des formations locales.

Notre projet initial était, nous le rappelons, de montrer que "la mise en place des M.A.F.P.E.N. a contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré vers une nouvelle professionnalité". Pour cela nous avons d'abord étudié les décisions prises au début des années quatre-vingts pour la formation continue, ainsi que sa mise en oeuvre effective, et nous avons montré que ces nouvelles dispositions avaient introduit des dimensions nouvelles dans la formation des enseignants. Dans la troisième partie, nous avons étudié des dispositifs de formation ayant fonctionné au début de la période que nous étudions. Nous avons établi que ces dispositifs témoignent d'un début de diversification des conceptions de la formation continue dans l'enseignement du second degré, ce qui montre un début d'élargissement de la définition de la professionnalité de l'enseignant du secondaire. Ainsi, nous avons vu par exemple apparaître la dimension du travail d'équipe dans les collèges. Nous avons également étudié les premières formations destinées à des équipes d'établissement, et nous avons montré qu'elles ont révélé l'importance de la prise en compte de la dimension de l'établissement pour situer l'action de l'enseignant.

Nous allons maintenant poursuivre, dans une quatrième partie, l'étude de dispositifs de formation destinés aux enseignants de collège, en analysant des dispositifs également mis en place, comme les précédents, entre 1983 et 1986-87, mais qui sont peut-être davantage élaborés. Nous montrerons que ces dispositifs témoignent de la poursuite de la diversification des conceptions de la formation continue. A la fin de cette quatrième partie, nous proposerons une typologie de ces conceptions, ce qui nous permettra de préciser les dimensions de la nouvelle définition de la professionnalité que nous aurons vu se dessiner progressivement.

¹³⁹ *ibid.*

quatrième Partie : Vers La Maturité

Chapitre 1. L'aide À La Recherche De Terrain

1.1. Encourager Les Recherches De Terrain

Dès le début du fonctionnement des M.A.F.P.E.N., le ministre a montré son intérêt pour la recherche pédagogique, en incitant les M.A.F.P.E.N. à **"intégrer les apports de la recherche pédagogique"** (Lettre aux Recteurs, du 07/07/83) , mais aussi en leur assignant un rôle en matière de recherche. Pour cela, il avait créé, dès 1983 nous l'avons dit, la M.I.F.E.R.P., dont l'une des missions était justement **"la définition précise de leur rôle [celui des M.A.F.P.E.N.] en matière de recherche en éducation."** (*ibid.*). De plus, nous savons que le ministre avait choisi de nommer comme chefs de mission des universitaires. Le rapport De Peretti, quant à lui, situait clairement la formation, dans une problématique de recherche, puisqu'on peut y lire que **"cette formation doit être liée à la recherche, c'est-à-dire qu'elle est à la fois une formation à la recherche et une formation par la recherche. Elle suppose non seulement une recherche fondamentale, mais encore des recherches de développement qui réuniraient sur le terrain, des praticiens, des chercheurs et des enseignants en formation."** (De Peretti, 1982, p.94). L'idée de faire soutenir la recherche "de terrain" par les M.A.F.P.E.N.

était lancée. C'est dans cette problématique que se situe le dispositif que nous allons maintenant étudier.

En effet, le premier chef de Mission, ancien directeur de l'I.R.E.M. rappelons-le, a souhaité **"développer dans l'académie, la recherche de terrain"**¹⁴⁰. Dès 1983, il confie la responsabilité de ce secteur à un de ses collègues de l'I.R.E.M. qui d'ailleurs le remplacera, par la suite, comme chef de M.A.F.P.E.N. Ils affirment aujourd'hui que, pour eux, la politique de démultiplication des formations dont nous avons parlé ne leur paraissait pas efficace pour lutter contre l'échec scolaire. **"Cette logique de la démultiplication, lancée par De Peretti, on sait maintenant qu'elle est complètement inopérante"**¹⁴¹, affirment-ils. Nous avons déjà dit que les responsables avaient été très intéressés par les travaux de Michaël Huberman, qui était lui-même très critique, par rapport à ce qui se faisait traditionnellement en formation d'enseignants. Ils vont donc rechercher d'autres types de formation que celles proposées jusqu'alors par la M.A.F.P.E.N. L'une de ces pistes est l'aide à la recherche "de terrain".

L'expérience de l'I.R.E.M. leur avait permis de constater que la démarche de recherche pouvait produire des changements de pratiques chez les enseignants, même si ce n'était pas l'idéal. Le responsable de la recherche de terrain à la M.A.F.P.E.N. décrit¹⁴² ainsi l'expérience des I.R.E.M. : **"Dans beaucoup d'I.R.E.M., se trouvaient des "groupes de recherche" : enseignants d'établissements différents, se réunissant plus ou moins régulièrement pour travailler ensemble sur un thème. (...) Pourquoi le mot "Recherche" ? D'abord pour dire que les participants sont "en recherche" ; ils explorent par eux-mêmes et n'attendent pas la bonne parole d'un donneur de leçons."** (p.1) Cependant, il remarque également que **"les groupes en question pouvaient s'abriter derrière cette appellation pour ne rien dire d'explicite des objectifs poursuivis, du calendrier de travail, de l'évaluation, des productions, etc..."** (p.2)

Devant ce fonctionnement pas totalement satisfaisant pour lui, il se tourne vers un autre lieu, dans lequel se faisait de la recherche en éducation : les sciences de l'éducation, envers lesquelles il émet également quelques réserves. Il leur reproche surtout leur hermétisme et avance que **"si l'on veut réfléchir aujourd'hui aux changements qu'elles ont provoqués, on ne perçoit des effets que sur les carrières des chercheurs ; au niveau des pratiques des enseignants sur le terrain..."** (p.3). La phrase restée en suspend traduit bien son doute à propos de leur influence sur le renouvellement des pratiques enseignantes.

Même constat mitigé, au sujet des recherches pilotées par l'I.N.R.P. et les directions du ministère. Il lui semble que **"les recherches à pilotage national n'avaient pas (ou peu, soyons gentil) de retombées locales, sans que rien ne prouve qu'elles aient le moindre aboutissement au niveau national,"** mis à part les rapports de recherche, que

¹⁴⁰ Cf annexe n°6 : Bouvier (1985a).

¹⁴¹ Entretien du 04/11/96

¹⁴² Cf annexe n°6 : Bouvier (1986 b).

personne ne lit, d'après lui. Il décide donc de **"rompre avec les pratiques existantes (...) et tenter d'imaginer de nouvelles approches."** (p.4)

1.2. Les Premières Universités D'été

L'occasion se présente sous la forme d'appel d'offre lancé par le ministère, pour l'organisation d'Universités d'Eté. Un petit groupe est constitué pour mettre en place une première Université d'Eté de deux semaines, intitulée : **"Démarches, méthodes et outils de la recherche en éducation"**. Cette U.E. a lieu dans la banlieue de Lyon, en juillet 83. Les listes d'organisateur, d'animateurs et d'intervenants à cette U.E. montrent une grande diversité dans l'origine des membres de l'encadrement de cette U.E. En effet, on y trouve d'une part des universitaires français et genevois de toutes disciplines (sciences de l'éducation, psychologie, mais aussi mathématiques, physique, chimie, didactique du français, etc...), et d'autre part, des membres de l'I.N.R.P., du C.R.D.P. et enfin du C.A.F.O.C. On peut y voir une volonté de s'asseoir tous autour d'une table pour réfléchir ensemble au problème, d'entendre tous les points de vue sur la question de la politique que la M.A.F.P.E.N. allait mener, par rapport à la recherche de terrain.

La mise en place de cette réflexion sur la recherche de terrain a permis de se rendre compte qu'en fait de nombreux enseignants sont engagés dans des recherches, expérimentations, innovations, etc..., sur le terrain. Dans la seule académie de Lyon, un premier inventaire permet de recenser un nombre considérable d'équipes d'enseignants menant une recherche : environ une centaine. Parmi ces recherches, la plupart se situent explicitement dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire, ce qui est aussi l'objectif assigné à l'U.E. Mais, remarque le responsable de l'U.E. dans son bilan, **"il manque à ces enseignants de terrain, une formation aux démarches et aux méthodes de la recherche en éducation, ainsi qu'une connaissance des outils disponibles"**. C'est pourquoi, de manière tout-à-fait cohérente avec les objectifs, cette U.E. a été réservée **"exclusivement à des équipes d'enseignants engagés dans une recherche ou ayant un projet sur la thématique générale de la lutte contre l'échec scolaire"** (Bouvier, 1983, p.3).

Le bilan de l'U.E. semble montrer qu'elle a répondu aux objectifs qu'elle s'était fixée, puisqu'elle a permis aux équipes de réfléchir sur leur recherche, de prendre de la distance par rapport à elle, et d'envisager d'aller plus loin, au cours de l'année scolaire suivante. Cependant, le bilan constate que **"le projet avec lequel les participants sont arrivés, était porteur d'une demande de formation individuelle et d'un désir d'action collective, mais que ce n'était pas un projet de recherche"**. (ibid, p.8) Plus loin, on précise que **"cette U.E. a sans doute permis aux participants de se distancier par rapport à leur pratique et peut-être de décider de la constituer en objet de recherche"** (ibid, p.9). On hésite donc à qualifier de "recherches", ce qu'on perçoit plutôt comme étant des expérimentations. Les responsables de ce dispositif situent la différence au niveau de la capacité des équipes à acquérir la maîtrise d'une méthodologie de recherche à caractère "scientifique", alors qu'elles ont jusque là travaillé de manière empirique. Il s'agit donc de faire en sorte que les équipes entrent en contact avec des théories, leur permettant de légitimer leur travail. Un certain nombre de décisions sont

prises, pour assurer un suivi dans ce sens pendant l'année scolaire suivante.

Tout d'abord, les participants décident de produire un annuaire des compétences et de le diffuser parmi les équipes engagées dans des recherches. Malheureusement, on constatera plus tard que cet annuaire n'a produit *"aucun effet"*¹⁴³ " On envisage également la création d'un réseau de personnes-ressources, auquel les équipes de terrain vont pouvoir faire appel, si elles en ressentent la nécessité. De plus, l'un des accompagnateurs d'équipes, par ailleurs formateur M.A.F.P.E.N., publiera au C.R.D.P. un guide méthodologique, **"à l'attention des enseignants qui entament une recherche académique."** (Barlow, 1984). Enfin, pendant l'année suivante, un comité M.A.F.P.E.N. est créé, dont la mission sera d'organiser un séminaire, permettant aux équipes de venir exposer leurs recherches. Mais celui-ci fut peu fréquenté. En fait, au cours de l'année suivante, les équipes ont continué à élaborer des outils utilisables dans la pratique, tandis que les responsables M.A.F.P.E.N. commençaient à préparer une nouvelle U.E. pour l'année suivante, et réfléchissaient aux moyens de faire évoluer le travail des équipes vers davantage de scientificité. Cette deuxième U.E. aura également lieu au domaine de Rajat, en juillet 84.

Remarquons que l'aide que la M.A.F.P.E.N. cherchait à apporter aux recherches de terrain concernait des équipes restreintes, réunies autour d'un projet pédagogique, et non la totalité des personnels d'un établissement réfléchissant à un projet de rénovation de celui-ci, comme c'était le cas pour les actions de la cellule d'appui étudiées précédemment. Cependant, les responsables du dispositif d'Aide à la Recherche de Terrain devaient souhaiter relier ces deux aspects, puisque la M.A.F.P.E.N., constatant que **"la mise en place de projets d'établissement liés à la rénovation des collèges, ne peut se faire sans que ces établissements imaginent, impulsent et expérimentent de nouveaux dispositifs d'évaluation"**, réserve la deuxième U.E. de Rajat à des équipes mettant en place des recherches **"touchant le dispositif d'évaluation de leur établissement"** . (Bouvier, 1984 a, p.2)

Néanmoins, le bilan de cette U.E. précise que, **"bien que concernés par les projets d'établissements, nous [les organisateurs de l'U.E.] ne nous sommes pas coordonnés avec la Cellule d'appui aux Etablissements en Rénovation"** , ce qui nous semble révéler une volonté des organisateurs de se démarquer d'autres dispositifs M.A.F.P.E.N., mais aussi de mettre l'accent sur une exigence de scientificité, gage de la reconnaissance universitaire. Ceci peut être confirmé par le fait que les intervenants à l'U.E. 84 sont en majorité des universitaires. On ne trouve plus aucun membre du C.R.D.P., de l'I.N.R.P. ou du C.A.F.O.C., parmi les permanents, ni parmi les intervenants à cette U.E., alors que c'était le cas l'année précédente. Le directeur du C.R.D.P. organise d'ailleurs de son côté une autre U.E., dont nous parlerons plus loin, qui sera centrée sur la formation des formateurs.

Comme pour la première U.E., l'objectif est donc de **"chercher à entraîner les stagiaires à introduire de la recherche sur leurs activités d'enseignement. (...) La Recherche-Action, proposée comme objectif et comme démarche, convient aux équipes qui souhaitent dépasser le stade de l'innovation pédagogique et imaginer**

¹⁴³ Cf annexe n°6 : Bouvier (1986 b).

un dispositif d'observation pour contrôler les effets de leur action, approfondir le sens et la cohérence de leur projet et dégager des éléments communicables à d'autres équipes." Mais le bilan constate que **"les tuteurs ont peu pris en compte les conditions concrètes de fonctionnement des établissements dans lesquels les stagiaires menaient des recherches, pour privilégier une démarche méthodologique scientifique."** On en déduit la nécessité d'un suivi des problèmes de l'action, **"qui ne se traitent bien que sur le terrain, en fonction de la population d'acteurs concernés"**¹⁴⁴.

1.3. L'accompagnement Des Équipes De Terrain

Pour faciliter cet accompagnement nécessaire des équipes sur le terrain, on crée un "comité M.A.F.P.E.N.", qui va d'abord se charger de réaliser un annuaire recensant toutes les recherches en cours dans l'académie de Lyon. Chacune des cent-six recherches recensées fait l'objet d'une fiche dans cet annuaire. Les recherches y sont classées, **"en fonction de l'origine de leurs moyens"**. On trouve ainsi **"des recherches sur programme national, organisées à l'initiative des directions d'enseignement du ministère, de l'Inspection générale ou de l'I.N.R.P. ; des recherches académiques dites spontanées, résultant d'initiatives de la "base", c'est-à-dire des enseignants dans leur établissement ; des recherches de type universitaire, organisées dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur et enfin des recherches bénéficiant d'autres sources de financement."** (M.A.F.P.E.N., 1985, p.2). Pour pouvoir accompagner les équipes sur le terrain, on va constituer un groupe de "consultants" chargés de **"faciliter l'action de l'équipe"** et d'**"assurer la régulation socio-affective de l'équipe"**. (ibid.) A partir de l'année scolaire 84-85, certaines équipes de recherche vont donc être encadrées par un "accompagnateur", désigné par la M.A.F.P.E.N.

Parallèlement à l'aide apportée individuellement aux équipes par le comité M.A.F.P.E.N., celui-ci va également se charger d'organiser des regroupements d'équipes, sur les thèmes les plus récurrents dans les recherches. Pendant l'année scolaire 84-85, deux journées académiques seront ainsi organisées, l'une dans l'Ain, sur "la lecture au collège" et l'autre dans la Loire, sur "la classe de seconde". Ces journées sont organisées **"dans le but d'aider les équipes de terrain à faire connaître leurs travaux, à développer des stratégies de recherche, à organiser des liaisons, à pratiquer des débats scientifiques et à entrer en contact avec différents chercheurs et recueillir des apports théoriques"**¹⁴⁵. On assiste donc à un nombre important d'initiatives destinées à favoriser les recherches de terrain et à apporter une aide méthodologique et théorique aux équipes, du moins était-ce l'intention des organisateurs.

D'autre part, dès la fin de l'U.E. de l'été 84, est apparue la nécessité d'organiser une autre Université d'Été l'année suivante. Tout au long de l'année, elle se prépare. Elle sera centrée sur la méthodologie de la recherche. Pour concrétiser cet objectif, on envisage de réaliser un **"Livre de bord de la recherche de terrain", qui servirait de guide**

¹⁴⁴ Cf annexe n°6 : Devarieux (1984).

¹⁴⁵ Cf annexe n°6 : Bouvier (1984 b)

méthodologique aux équipes menant ou voulant mener une recherche. (...) Il serait élaboré tout au long de l'année dans un processus inter-actif avec des équipes volontaires et l'aide d'accompagnateurs¹⁴⁶ ."

La troisième U.E. sur la recherche de terrain s'est donnée comme objectif de **"permettre aux équipes de recherche d'approfondir leur travail en cours ; de favoriser différentes formes d'échanges et de débats scientifiques (...) ; de structurer le réseau des équipes de recherche de terrain ; d'intégrer un dispositif de nouveaux consultants scientifiques et de planifier le travail entre eux et les équipes de recherche."** (Bouvier, Devarieux, 1985, p.11) Cette année-là, aux exposés des recherches faits par les équipes, s'ajoutent des exposés théoriques faits par des consultants, qui **"présentèrent des éléments théoriques se rapportant à des questions que les participants avaient eu l'occasion , dans les ateliers précédents, de discuter, ou de traiter, de manière pratique, en consultation."** (*ibid*, p.15) De plus, une grille permettant d'analyser un projet de recherche est fournie aux équipes. Elle comporte plusieurs niveaux : institutionnel, organisationnel, sociologique, faisabilité et réalisation, psychosociologique, relationnel et affectif, cognitif, didactique et enfin pédagogique. Elle devrait permettre aux équipes qui le souhaitent de passer un contrat, sous la forme d'une convention dans laquelle la M.A.F.P.E.N. propose une aide en personnel et en financement direct, en échange d'un calendrier de réalisation des productions de l'équipe et de l'organisation de leur diffusion dans l'académie.

1.4. L'évolution Du Dispositif

L'U.E. de 1985 va déboucher sur une structuration de ce dispositif, puisqu'à la rentrée de septembre, est officiellement créé un "Service d'Aide à la Recherche de Terrain", après deux ans de réflexion et de tâtonnements. L'une de ses premières productions sera un numéro des Cahiers de la Formation, revue éditée régulièrement par le C.R.D.P. de Lyon. Il s'agit d'un guide méthodologique destiné aux équipes de recherche, et dans lequel sont exposées toutes les étapes de la méthode pour concevoir, réaliser et évaluer un projet d'innovation. Ce guide **"s'adresse à des personnes impliquées dans un projet d'innovation déjà mis en place ou en cours d'élaboration. Il voudrait leur permettre d'en repérer quelques caractéristiques, d'amorcer de nouvelles analyses et de décider des points à approfondir."** (Bouvier, 1986 a, p.5). Il propose neuf pages de questions que les équipes pourraient se poser, au cours de réunions de concertation. Le document situe explicitement les équipes susceptibles de l'utiliser, comme des **"groupes en formation"**. C'est donc avec un objectif clairement formatif que les équipes sont invitées à se questionner sur leur recherche. Les questions sont situées dans plusieurs domaines : institutionnel, sociologique, organisationnel, méthodologique, psychosociologique, relationnel, cognitif, didactique et pédagogique. Elles révèlent une volonté de faire prendre aux équipes de la distance par rapport au projet, d'adopter une attitude "métacognitive", dirait-on aujourd'hui. Ce guide est destiné à être utilisé par les équipes, lors des réunions de travail, afin qu'elles parviennent à rédiger un compte-rendu de leur recherche, communicable à d'autre.

¹⁴⁶ Cf annexe n°6 : Bouvier (1985 b)

Les modalités de fonctionnement de ce dispositif ont été la source de conflits, dans la M.A.F.P.E.N. Ceux-ci opposaient d'un côté les scientifiques, avec leurs légitimes exigences de méthode, de rigueur, etc..., et de l'autre côté, les praticiens de terrain, trouvant démesurées les exigences des scientifiques, du fait qu'elles s'ajoutaient à la gestion des classes au quotidien. En effet, il était souvent difficile, pour les équipes, de mener conjointement la mise au point de leurs outils pédagogiques et le travail d'analyse rigoureux qui leur était demandé.

A la rentrée 1986, le responsable et "promoteur" de ce dispositif est nommé chef de M.A.F.P.E.N. ; d'autres participants prennent d'autres voies ; donc l'équipe s'amenuise, et peu à peu l'A.R.T. va s'éteindre. La constitution des annuaires, raconte un formateur A.R.T., avait **"permis de recenser une centaine d'équipes et parmi ces équipes, il y avait des recherches I.N.R.P. ; cela nous a donc permis de différencier les unes et les autres. Les unes avaient les moyens I.N.R.P., et les autres des moyens beaucoup moins importants, des moyens M.A.F.P.E.N., d'une part, et d'autre part, les enjeux n'étaient pas les mêmes, en terme de compte-rendu, d'exigences..."**¹⁴⁷ Pour lui, les moyens I.N.R.P. permettaient beaucoup mieux d'assurer la rigueur, le sérieux, la constance dans l'action, que demandent ce type de travail. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles l'A.R.T. s'est mise peu à peu en sommeil, à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Mais voyons maintenant de manière plus précise comment les choses se passaient, à travers le déroulement d'une de ces recherches de terrain.

1.5. Une Recherche "de Terrain"

Le premier contrat passé par la M.A.F.P.E.N. le sera avec une équipe du collège Jean de Tournes de Fontaines-sur-Saône. Comme cela lui était demandé, un compte-rendu du travail effectué entre 1984 à 1986, a été rédigé et présenté aux responsables scientifiques. Il montre comment les enseignants ont travaillé, lors de cette recherche, dont le thème était : "Apprendre à apprendre". Lorsqu'ils se réunissaient, les enseignants élaboraient des outils pédagogiques, dont l'objectif était d'apporter une aide plus efficace aux élèves. L'élaboration de ces outils se faisait à l'aide d'apports théoriques faits par les accompagnateurs, ou bien par des intervenants extérieurs, ou encore par les lectures des uns ou des autres, mais surtout par les échanges entre les enseignants. Dès le début, le souci d'évaluation des effets de la recherche a été présent et apparaît clairement dans les différents documents. A la rentrée 85, l'équipe signe avec la M.A.F.P.E.N., un contrat de recherche-production, qui la conduit à **"reformuler son projet et à le concevoir davantage dans une perspective de recherche et non plus de simple réflexion théorique et pratique"**¹⁴⁸.

La M.A.F.P.E.N. va intervenir de plusieurs manières, pour aider cette équipe. Tout d'abord, un "tuteur" est désigné, pour suivre pas à pas le travail de l'équipe. Selon l'une des participantes, le rôle de ce tuteur est multiple. D'une part, il doit réguler le travail de

¹⁴⁷ Entretien LJ, du 10/06/98.

¹⁴⁸ Cf annexe n°6 : Barlow (1986)

l'équipe : **"En fait, il nous écoutait beaucoup. Puis comme on avait fait un plan de travail par trimestre, de temps en temps, il nous ramenait au plan de travail. (...) On avait des perspectives de travail qui n'étaient pas toujours très précises au départ ; alors lui, il nous aidait à respecter ce que nous avions décidé ¹⁴⁹."** D'autre part, lorsque la nécessité s'en fait sentir, et en réponse à la demande de l'équipe, il fournit des apports théoriques : **"Il les proposait en fonction des besoins qu'il sentait dans le groupe, en observant la démarche que nous avons suivie, et ce que nous avons fait. Il faisait le lien avec des choses que nous avions auparavant vues dans des stages, et qu'il nous rappelait ¹⁵⁰."** Il doit également encourager les membres du groupe à faire partager aux autres le résultat de leurs lectures, ou toute autre découverte. Enfin, il met l'équipe en contact avec d'autres personnes, susceptibles de la faire avancer dans sa réflexion.

Outre l'aide du tuteur, l'équipe a bénéficié également de rencontres organisées par la M.A.F.P.E.N., entre équipes travaillant sur des sujets proches. Enfin, les membres de l'équipe ont pu participer aux Universités d'Été dont nous avons parlées et qui, d'après eux, ont été des temps de respiration importants, au cours desquels, étant dégagés du travail quotidien de la classe, ils pouvaient se consacrer entièrement à la réflexion sur leur recherche.

1.6. Une Conception Particulière De La Formation

Faut-il considérer l'ensemble de ce dispositif d'Aide à la Recherche de Terrain, comme une forme particulière de formation des enseignants ? En 1983, le chef de Mission et celui à qui il confie la responsabilité de ce dispositif, sont persuadés que les dispositifs de formation d'enseignants existants, qu'il s'agisse de stages d'apports de connaissances, ou d'échange d'expérience, ne sont pas efficaces, dans le sens qu'ils ne produisent pas de changements réels et durables des pratiques. Ils cherchent donc "autre chose". Il n'est pas surprenant qu'étant tous deux chercheurs en mathématiques, ils aient cherché cet "autre chose" dans le domaine qu'ils connaissaient le mieux : la recherche scientifique. Il nous semble que la mise en place de ce dispositif repose sur l'hypothèse que **faire de la recherche est, en soi, formateur pour un enseignant**, et doit donc lui permettre de faire progresser davantage ses élèves.

Comme nous venons de le voir, c'est aux recherches "de terrain" que s'intéresse ce dispositif. Voyons ce que recouvre ce terme. Lorsqu'on examine l'annuaire recensant les recherches pour l'année 84-85, on voit qu'il s'agit, dans la majorité des cas, de construction d'outils pédagogiques. Les universités, lieux de recherches plus théoriques, ne sont d'ailleurs pas très présentes, parmi les institutions encadrant ces recherches de terrain ; en effet, douze recherches seulement sur cent-six sont encadrées par une université. Bien entendu, celle-ci est l'organisme qui finance, qui prête son concours, mais à chaque fois l'essentiel se passe au sein de l'établissement scolaire, voire de la classe.

¹⁴⁹ Entretien CK, du 03/12/97.

¹⁵⁰ *ibid.*

La plupart de ces recherches sont d'ailleurs plutôt des expérimentations, dans le sens que, pour les enseignants concernés, l'essentiel est de forger des outils pour leurs propres classes, afin d'augmenter l'efficacité de leur enseignement. Au départ, leur idée n'est donc pas de créer des "savoirs", fussent-ils des savoirs pratiques, et encore moins de les diffuser parmi leurs collègues, comme cela est le cas, lorsqu'il s'agit de recherches universitaires, dont l'ambition est plus "universelle". L'idée de base du dispositif d'Aide à la Recherche de Terrain de la M.A.F.P.E.N., était donc d'inciter les enseignants à dépasser le stade de l'expérimentation d'outils dans les classes. Pour y parvenir, il est proposé aux équipes de confronter leurs expérimentations à des apports scientifiques jugés pertinents, en procédant à un questionnement rigoureux de leur démarche. Il semble donc que, pour les responsables du dispositif, ce soit le travail nécessité par le passage de l'expérimentation d'outils à la constitution d'un objet de recherche, qui soit considéré comme étant formateur. C'est du moins ce qui apparaît à la lecture des bilans de Universités d'Eté.

Par la suite, certains auteurs ont émis des réserves par rapport à l'efficacité de la recherche, pour la formation des enseignants. Par exemple, Gérard Malglaive est catégorique : **"Pour moi, la recherche suppose impérativement un recul par rapport à l'objet ; on doit considérer l'objet comme un objet à étudier et non comme un objet sur lequel on intervient. Ce recul peut être momentané, mais faire les deux en même temps, ce n'est pas possible."** Et sur la nécessité d'introduire de la recherche dans la formation donnée dans les I.U.F.M., il ajoute : **"Je trouve que cette référence à la recherche est un peu une litanie incantatoire et emblématique."** (Malglaive, 1992, p.137).

Constatant effectivement que **"la logique de recherche, production de savoirs, n'est pas celle de la formation, appropriation de compétences"**, d'autres chercheurs ont montré au contraire que ces deux logiques peuvent néanmoins se rencontrer. Ils escomptent de cette rencontre trois effets dominants : l'un sur **"l'autonomie de la personne"**, l'autre sur **"l'expertise professionnelle"**, et le dernier sur **"la rationalisation du savoir"**. (Altet, Fabre, 1994, p.90). On pourrait trouver bien d'autres écrits contradictoires, montrant que ce débat n'est pas encore tranché aujourd'hui.

Si, comme nous l'avons fait pour les dispositifs précédemment étudiés, nous cherchons à situer l'Aide à la Recherche de Terrain, parmi les trois modèles proposés par Huberman, nous sommes tentés de le rapprocher du modèle de "résolution de problèmes", puisque l'intention était d'aider des équipes à résoudre un problème mis en lumière par la pratique quotidienne de la classe. Cependant, quand nous avons étudié la manière dont les choses se sont passées, nous avons constaté qu'en réalité, l'objectif des responsables de ce dispositif était aussi de faire adopter par les équipes les méthodes de la recherche universitaire, avec le risque que la résolution du problème en vienne à occuper une place moins importante que l'acquisition d'une méthodologie de recherche et le respect de la rigueur scientifique. On en vient donc à rapprocher également ce dispositif du modèle "recherche et développement".

Après avoir étudié ce dispositif, basé sur la pratique de la recherche comme moyen de la formation, nous allons maintenant nous intéresser à une autre innovation de la M.A.F.P.E.N. de Lyon : le Réseau d'Entraide Pédagogique de l'Ain.

Chapitre 2. Le Réseau D'entraide Pédagogique De L'ain

2.1. L'apparition De L'idée De Réseau Pédagogique, À La M.A.F.P.E.N.

Chacun connaît le fonctionnement extrêmement hiérarchisé de l'Education nationale, qu'on représente souvent sous la forme d'une pyramide, la circulation de l'information se faisant de manière verticale. Nous avons vu que la création des M.A.F.P.E.N. s'est inscrite dans la politique de décentralisation de l'éducation nationale. En effet, on imputait à cette organisation verticale une lourde part de responsabilité dans l'immobilisme du système. Les responsables de la M.A.F.P.E.N. de Lyon étaient, nous l'avons vu, très critiques par rapport au modèle de la "démultiplication de la formation", modèle caractéristique de ce fonctionnement vertical. Aussi, lorsqu'ils découvrent les modèles proposés par Michaël Huberman, ceux-ci retiennent immédiatement leur attention. En effet, ils proposent une organisation totalement différente de l'organisation "verticale" traditionnelle, puisqu'il est question de mettre en place des réseaux organisés horizontalement. On espère ainsi mettre en communication des éléments se trouvant à un même "niveau" de la hiérarchie, éléments qui ne peuvent pas communiquer directement dans une organisation "verticale". Dans la période qui a précédé la création du Réseau de l'Ain, l'idée de réseaux n'était pas totalement absente, puisqu'il existait des lieux pouvant être considérés comme des réseaux, comme par exemple, les associations de spécialistes, les mouvements pédagogiques, etc... Mais ces lieux étaient extérieurs à l'organisation elle-même. Par ailleurs, on a vu les difficultés qu'ont eues les professeurs d'EPS, organisés de longue date en réseaux, pour s'intégrer dans le fonctionnement vertical de l'éducation nationale.

Néanmoins l'idée était dans l'air. En janvier 1985, les responsables de la M.A.F.P.E.N. de Lyon invitent Michaël Huberman à donner une conférence à Bourg-en-Bresse. Nous avons déjà vu que ce chercheur en éducation de l'université de Genève, avait étudié précédemment les travaux américains sur les modèles de diffusion des connaissances. Au cours de cette conférence, dont on peut trouver le texte dans la Revue Française de Pédagogie, (Huberman, 1986), il se montre sceptique sur l'efficacité des modèles classiques de formation continue et expose un modèle différent, élaboré en appliquant le cadre de référence "D. & U." (dissémination et utilisation des connaissances). **"Le chef de M.A.F.P.E.N. avait eu connaissance d'expériences faites dans le cadre de travaux nord-américains de Huberman, qui, venant à Genève, avait essayé d'installer aussi un réseau, créant une possibilité pour les enseignants confrontés à des difficultés, d'interroger leurs pairs** ¹⁵¹ ", raconte l'un des premiers membres du réseau. Le modèle propose donc de remplacer le fonctionnement vertical

¹⁵¹ Entretien GD, du 06/04/98.

traditionnel par un fonctionnement horizontal, afin d'utiliser la possibilité de "coopération entre pairs" qu'ouvre ce fonctionnement horizontal. Rappelons-nous que cette notion de "formation entre pairs" était déjà contenue, comme celle de réseau d'ailleurs, dans le rapport de la commission De Peretti. Cependant, elle n'avait pas toujours été interprétée, nous l'avons vu, dans le sens d'une co-formation, ce qui sera en revanche le cas pour le réseau qui va se créer dans le département de l'Ain, à la suite de cette conférence. Il portera d'ailleurs le nom de "Réseau d'Entraide Pédagogique". C'est d'ailleurs ce fonctionnement en co-formation qui fait de ce dispositif une véritable innovation.

2.2. Pourquoi Un Réseau ?

Pendant le début de l'année 85, un groupe de réflexion va fonctionner pour envisager la suite à donner aux propositions faites par Huberman. Il est animé par deux professeurs de l'Ecole normale de Bourg en Bresse et par un membre de la cellule d'appui. Les discussions sont vives : **"Il y avait des gens qui étaient là pour porter le projet, et puis il y avait des personnes qui étaient un tout petit peu sur la défensive, parce que la grosse question était : Est-ce qu'on peut se former par l'échange entre pairs ? Et les formateurs institutionnels freinaient des quatre fers, ils étaient très sceptiques** ¹⁵² ." Les plus réticents étaient donc les formateurs déjà en place, qui montraient leur scepticisme par rapport à la possibilité de se former par l'intermédiaire d'un tel réseau. La nouvelle conception de la formation qui est en train d'émerger là, s'oppose donc à la conception alors dominante, de la transmissions des savoirs par ceux qui le détiennent. On doute qu'il soit possible de se former autrement ; on doute que chercher ensemble à résoudre des problèmes professionnels puisse être formateur, tellement la conception qui est en train de se faire jour ici, semble éloignée de celle qui fait alors consensus.

L'opération sera finalement lancée en septembre 85, par le chef de la M.A.F.P.E.N. et l'Inspecteur d'Académie de l'Ain. Lors d'une intervention faite au moment de cette création du réseau ¹⁵³, le chef de mission précise les raisons qui l'ont conduit à lancer cette opération. Elles sont de trois ordres. Tout d'abord, il constate que **"le département de l'Ain est excentré dans l'académie et le PAF est trop centralisé pour résoudre les problèmes locaux."** Il s'agit donc d'adapter la formation aux réalités du terrain ; pour cela, on repérera dans le département des "zones" dont on cherchera à définir l'identité, dans le but **de "rapprocher la formation des personnels du terrain"** .

Outre cette nécessité géographique, le chef de mission souhaite, en créant ce réseau, **"donner le pouvoir aux acteurs pour fabriquer des dispositifs qui vont les aider réellement."** Le chef de mission souhaite donc partir des besoins des enseignants, au plus près des établissements. En précisant qu'il s'agit de **"mettre en place un mode de gestion à partir d'une problématique, partant de la base"** , il se situe nettement dans le courant autogestionnaire, très en vogue dans les années soixante-dix, et que ses partisans avaient espéré voir mis en oeuvre, par le gouvernement de gauche sorti des

¹⁵² Entretien ND, du 25/06/98.

¹⁵³ Cf annexe n°6 : Braemer (1985)

élections de 1981.

Enfin, une troisième raison est invoquée par le chef de mission, c'est **"l'élargissement de la mission de l'Ecole normale, seul établissement d'enseignement supérieur du département, à des problèmes plus vastes que la formation initiale et continue des instituteurs."** On se souvient que, lors de la création des M.A.F.P.E.N., à Lyon comme dans la plupart des autres académies, les directeurs d'école normale et la plupart des professeurs s'étaient montrés plus que réticents pour participer, et avaient continué à mener de manière autonome, leurs actions de formation continue en direction des instituteurs. Le chef de mission souhaite donc faire une nouvelle tentative pour rapprocher l'Ecole normale de la M.A.F.P.E.N. A cet effet, il a confié la responsabilité du projet de réseau, à un professeur de l'Ecole normale de Bourg, secondé par un membre de la cellule d'appui de la M.A.F.P.E.N.

Voilà donc les trois raisons officiellement invoquées par le chef de mission pour mettre en place ce réseau. Mais qu'attend-il précisément de cette nouvelle structure, que les dispositifs de formation, déjà en place à la M.A.F.P.E.N., ne peuvent pas fournir ? Il cite trois domaines, dans lesquels un réseau pourrait offrir des possibilités, dans un délai assez rapide. Par exemple, il pense que les problèmes spécifiques, posés par la rénovation des collèges, **"progresseront plus vite, si on sait mettre les gens en relation."** Ou encore, il estime que, sur le problème de l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement, ainsi que celui de l'audio-visuel, l'organisation de stages ne suffit pas et qu'il convient de favoriser les échanges d'expériences et de points de vue entre les enseignants. Enfin, il précise que, d'évidence, le réseau doit aussi offrir des perspectives de développement par rapport à l'enseignement des maths, du français, etc...

2.3. Le Fonctionnement Du Réseau

En lançant le réseau de l'Ain, le chef de mission avait fixé deux "pistes" pour son fonctionnement. Il propose d'abord la création d'un réseau de communication permettant aux personnels de **"communiquer entre eux, de poser des questions, de savoir, dans la proximité, qui est capable de les aider."** Mais, conformément au modèle de Huberman, il envisage également la création d'un "centre de ressources", dont le rôle serait de **"produire ou de trouver ailleurs des connaissances pour l'utilisateur, et ensuite de les transférer sous une forme utilisable dans le contexte local"**. (Huberman, 1986, p.7). Il souhaite que ce rôle soit joué par l'Ecole normale.

Pour faciliter la communication de proximité, le département va donc être divisé en six zones géographiques : Bourg-en-Bresse, Oyonnax, Bellegarde-Pays de Gex, Belley, Ambérieu et Portes de Lyon. Une réflexion est menée sur la spécificité de chacune de ces zones, qui vont se révéler extrêmement différentes les unes des autres, aussi bien du point de vue géographique, qu'économique, social ou culturel. Ces différences sont plus marquées dans le département de l'Ain que dans les autres départements de l'académie, ce qui explique certainement pourquoi il n'a pas été possible de créer des réseaux analogues dans les autres départements, bien qu'on l'ait également envisagé. Les zones s'organiseront de manière autonome et, de ce fait, prendront des orientations différentes, mettant en place des types d'actions différents.

La prise en compte de ces petites unités géographiques, situe donc le réseau comme une tentative de décentralisation de la formation, c'est-à-dire d'une organisation de celle-ci au plus près du lieu de travail des enseignants. En mettant en place une telle organisation, on répond aux directives ministérielles, mais surtout on recherche une meilleure efficacité de la M.A.F.P.E.N. Remarquons qu'il ne s'agit pas seulement de déplacer les formations qui se faisaient à Lyon. En effet, un important travail sera entrepris, pour repérer les spécificités de chaque zone, et adapter la formation à ces spécificités. Ce travail a été effectivement réalisé pour la zone de Gex-Bellegarde ; il a d'ailleurs permis de faire d'importantes remarques permettant d'orienter l'action. Cependant, l'investissement et la quantité de travail qu'il requerrait des participants, n'a pas permis de le poursuivre réellement pour les autres zones.

Chaque zone était animée par un coordonnateur, qui s'est entouré d'une petite équipe d'enseignants motivés pour le projet. Cette équipe va informer l'ensemble des enseignants de la création du réseau, le présentant comme une **"possibilité pour tout enseignant du Collège, de l'Ecole primaire, des Lycées, de pouvoir demander de l'information, des conseils, de pouvoir échanger avec d'autres collègues sur des matériels, des manières de procéder..., bref de penser sa formation personnelle comme mise en relation à l'intérieur d'un réseau"**¹⁵⁴. Dans un premier temps, une permanence téléphonique est proposée aux enseignants, ainsi que des réunions d'information par zone. Mais celles-ci ne réuniront que peu de participants : quinze personnes par exemple, pour une réunion à Ambérieu, en novembre 85. La mise en route se fait donc lentement.

Pour aider à la réflexion sur le fonctionnement du réseau, l'équipe d'animation va rencontrer plusieurs fois les membres d'un réseau d'entraide fonctionnant sur Genève depuis trois ans, et regroupant trente-deux écoles du canton. Il s'agit de la mise en oeuvre concrète du modèle présenté par Huberman, dans sa conférence initiatrice. L'objectif essentiel de ce réseau est **"d'abattre les barrières entre écoles, entre cycles, entre privé et public"**¹⁵⁵. Le contact avec cette structure existante va donner une impulsion qui permettra de mettre en place les premières actions.

2.4. Un Exemple : La Zone D'ambérieu

Comme cela était prévu, chaque zone va fonctionner de manière autonome, pour permettre que soient prises en compte les spécificités de chacune. Voyons par exemple quels types d'actions ont été mises en place dans la zone d'Ambérieu. Le bilan fait en juin 86 par cette zone, est contrasté. Il montre que les choses se mettent en place lentement. Deux demi-journées sont organisées, l'une sur la lecture, l'autre sur "Technologie, math, sciences". Si la première a rencontré un certain succès, puisqu'elle regroupera une cinquantaine d'enseignants, venant pour la plupart des collèges, en revanche, la seconde demi-journée sera "un bide", au dire d'un des organisateurs, puisqu'il n'y aura que quatre

¹⁵⁴ Cf annexe n°6 : Réseau (1985)

¹⁵⁵ Cf annexe n°6 : N.D. (1985)

participants.

Lors de cette demi-journée lecture, un certain nombre d'ateliers sont organisés, dans lesquels des enseignants de la zone présentent ce qu'ils font à leurs collègues. Le succès remporté par cette demi-journée va encourager les "militants" du réseau à poursuivre leur action. Parmi les cinquante participants, un certain nombre deviendront correspondants du réseau pour leur établissement. Ces correspondants, appelés plus tard "antenne", assureront la liaison entre l'établissement et l'équipe d'animation de la zone. Ils constituent en quelque sorte, les mailles du réseau ; ils vont permettre à celui-ci d'exister, en facilitant la communication entre enseignants directement d'un établissement à l'autre. A l'intérieur du réseau, la circulation de l'information s'effectue dans les deux sens : d'une part, depuis les établissements vers l'équipe d'animation qui collecte ce que chaque établissement propose ; et d'autre part, dans le sens opposé, puisque le rôle de l'équipe d'animation est, non seulement de recueillir les propositions des établissements, mais surtout de trouver des moyens de faire circuler l'information entre les établissements. Elle se propose donc de trouver des méthodes pour diffuser, auprès des établissements, les ressources recensées dans la zone.

Cette première année de réflexion, tâtonnements, etc... se terminera par l'établissement d'un projet pour l'année suivante, au cours de laquelle sera mise en place une journée interdisciplinaire sur le thème "Français, bien commun à toutes les disciplines", journée qui remportera un succès important. Néanmoins, le réseau n'a pas encore atteint son régime de croisière ; les militants cherchent à convaincre leurs collègues de l'intérêt de saisir l'occasion qui leur est donnée de **"construire leurs propres réponses formatives"** . Mais l'idée ne mobilise pas immédiatement les foules, elle fait son chemin petit à petit. Ce n'est qu'à partir de l'année suivante que le réseau se structurera davantage et commencera à s'étoffer. Cette difficulté à se structurer nous semble assez caractéristique de l'époque encore marquée par la "non-directivité", et où toute tentative de structuration apparaissait facilement comme une restriction de la liberté. Un fait nous apparaît significatif de cette tendance de l'époque : des collègues ont accepté d'être correspondants de leur établissement et le sont restés tant qu'ils étaient bénévoles, mais certains se sont retirés dès qu'on leur a proposé d'être rémunérés.

Par la suite, pour donner une réalité au réseau, l'équipe d'animation lancera plusieurs types d'actions. Par exemple, en 1988, elle créera un journal "J.E.Z.A.B.E.L.", pour répertorier les actions qui se font dans les établissements et en informer les collègues. La même année, sera lancé un travail plus structuré sur la méthodologie, qui marquera une étape importante dans l'extension du réseau, et dans son impact sur la zone. Ultérieurement, des formations spécifiques de formateurs seront mises en place pour les animateurs et les "antennes" du réseau.

2.5. Une Analyse De Cette Expérience

Nous n'irons pas plus loin dans la description du fonctionnement du réseau puisque, d'une part, nous sortirions des limites temporelles que nous nous sommes fixées et que, d'autre part, cette description a été effectuée dans un mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation (Gonnand-Goudillère, 1996). L'examen des bilans successifs de la zone

d'Ambérieu qui y est fait, montre que le réseau s'est peu à peu structuré au fil des années. Il a fonctionné pendant plus de dix ans, jusqu'à l'année scolaire 1996-97, année où la M.A.F.P.E.N., après en avoir effectué une évaluation, a décidé de l'intégrer dans son fonctionnement général. Pour évaluer les effets produits par ce réseau, le mémoire cité ci-dessus étudie les résultats d'une enquête, réalisée à partir de vingt-deux entretiens auprès d'enseignants de collèges et de lycées, de chefs d'établissement, de conseillers d'éducation et d'orientation, tous situés dans la zone d'Ambérieu. Cette enquête a permis de repérer plusieurs fonctions du réseau, dans cette zone. Examinons-les successivement, pour les confronter avec ce que les responsables attendaient du réseau, au moment de sa création.

Tout d'abord, aux yeux des personnes interrogées, il **"apparaît comme un réseau de proximité, espace de parole, d'écoute, de convivialité, de solidarité entre les personnes, qui permet de rompre avec l'isolement disciplinaire, fonctionnel, géographique, voire avec le sentiment d'isolement."** (p.177). Si la création d'un réseau "de proximité" était attendue, en revanche son action de rupture de l'isolement n'apparaissait dans aucun des textes "fondateurs" que nous avons pu retrouver. Il semble donc qu'elle n'était pas attendue en tant que telle, par les initiateurs, qui voyaient plutôt dans la structure de proximité, la possibilité d'une meilleure prise en compte de la spécificité d'une zone géographique limitée. Cette dernière fonction semble d'ailleurs avoir été remplie par le réseau, puisque l'enquête montre qu'il apparaît aussi comme **"une structure adaptée aux besoins locaux permettant d'organiser des réunions à dimensions humaines, favorisant les discussions pédagogiques et transversales bien adaptées à la spécificité du terrain."** (p.179). Le réseau a donc bien assumé cette fonction attendue de lui.

Ensuite, le réseau apparaît comme **"un facteur dynamique de réciprocité entre les personnes, permettant la confrontation des points de vue et réduisant les barrières entre les différentes catégories de personnels"**, (p.177), mais aussi **"une possibilité de décroquer les structures et les niveaux d'enseignement."** (p.179). Ces aspects étaient apparus, en particulier à l'occasion des rencontres avec le réseau genevois, et faisaient donc bien partie des finalités que le réseau devait permettre d'atteindre.

Cependant, le réseau est perçu aussi, par les personnes interrogées, comme **"un élément générateur de tensions qui produit des résistances, suscite méfiance et parfois même rejet, en particulier chez les enseignants."** (p.180) Cette remarque souligne la difficulté rencontrée par tous les dispositifs de formation mis en place, dans les établissements et hors-établissement, l'écart se creusant entre participants et non participants au dispositif. Un certain nombre de réponses montrent également que le réseau est encore mal connu, malgré plus de dix années d'existence.

L'enquête montre encore que le réseau favorise **"l'approche collective des problèmes professionnels et l'installation d'un travail d'équipe"**, ainsi que **"la confrontation des approches différentes et l'écoute réciproque, permettant la décentration par rapport à sa propre pratique et à ses représentations"**, et enfin **"la mise ou remise en question des pratiques amenant progressivement à s'interroger sur les causes des problèmes professionnels repérés et rendant par là possible**

l'entrée dans une démarche de projet." (p.181-182). Là, sont repérés des effets qui n'étaient pas explicitement attendus par les initiateurs du réseau, mais qui se sont sans doute installés au fil des années, à mesure que le dispositif se structurait.

Enfin, l'enquête repère ***"une évolution des représentations, par élaboration de nouveaux outils"***, et aussi ***"une évolution des pratiques mises en oeuvre avec les élèves, lors de l'expérimentation de ces nouveaux outils"***. (p.182-183). Ces effets repérés sur les pratiques des enseignants n'étaient pas non plus explicitement attendus lors de la création du réseau.

Bien entendu, il faudrait avoir les moyens d'étendre l'enquête effectuée, de manière à vérifier que les effets repérés sont bien réels. En admettant qu'ils le soient, on constate que, non seulement des effets attendus se sont produits, comme le décroisement entre les niveaux d'enseignement ou l'adaptation à la spécificité du terrain. Mais, de plus, d'autres effets sont apparus, qui n'étaient pas explicitement attendus lors de la création du réseau. Nous pensons donc que le réseau, en permettant la confrontation des points de vue, l'instauration d'un travail d'équipe entre les enseignants, la prise en compte des spécificités du terrain, l'expérimentation d'outils pédagogiques nouveaux, etc..., a eu un effet formatif, puisque cette enquête semble montrer qu'il a permis de faire évoluer les pratiques des enseignants.

Pour notre part, nous signalerons un fait, qui nous semble révélateur de l'impact de ce réseau. Quand la M.A.F.P.E.N. a décidé en 1996 d'intégrer le réseau dans son fonctionnement général, un certain nombre de membres, parmi lesquels par exemple les documentalistes, ont décidé de continuer à se réunir. ***"Et c'est vrai que cette habitude de travailler ensemble, c'est pas un truc qu'on va abandonner comme ça"***¹⁵⁶, dit une des animatrices du réseau. A l'occasion de ces rencontres, de ces travaux menés en commun, les gens ont donc pu mesurer les bénéfices que leur apportait ce travail en commun avec des collègues. Il leur est devenu à ce point nécessaire qu'ils envisagent de poursuivre bénévolement les réunions qu'il suppose.

2.6. Une Conception Nouvelle De La Formation

A travers la description de ce dispositif que nous venons de faire, nous avons vu apparaître une conception de la formation radicalement nouvelle. Les animateurs du réseau se considèrent d'ailleurs eux-mêmes comme des militants, bien qu'ayant répondu à une sollicitation officielle de l'institution, et étant financés par elle. Ils ne situent cependant pas leur action en opposition avec ce qui se faisait dans le P.A.F., mais plutôt ***"pour amener les gens à l'idée de formation, à l'interrogation"***¹⁵⁷. Il leur semble particulièrement important que les gens ne viennent pas en formation pour consommer. ***"Les gens qui venaient, ils ne consommaient pas, parce qu'ils étaient drôlement impliqués, chaque fois il y avait un travail personnel à faire, il y avait une recherche à faire, des choses à mettre en place en classe, et on échangeait après"***¹⁵⁸. Cette

¹⁵⁶ Entretien ND, du 25/06/98.

¹⁵⁷ *ibid.*

conception de la formation repose donc sur l'idée que chaque enseignant a des ressources acquises à travers son expérience. En mettant en commun ces ressources, en les mutualisant, en les mettant à la disposition de tous, ceux qui le voudront pourront les utiliser. Elle parie donc sur l'efficacité d'une formation entre pairs, adaptée aux réalités du terrain, c'est-à-dire tenant compte des spécificités géographiques, sociales et culturelles du public scolaire concerné.

Il s'agit donc de la mise en oeuvre concrète de l'idée présente dans le rapport de la commission De Peretti, de "formation entre pairs". Notons cependant qu'ici, la formation est organisée autour de thèmes fédérateurs, capables de faire travailler ensemble des enseignants exerçant dans des établissements différents, et non autour de l'élaboration d'un projet d'établissement. De ce fait, ce dispositif entretiendra un lien moins direct avec l'opération Rénovation des collèges que d'autres dispositifs, comme par exemple la cellule d'appui aux établissements en rénovation. Néanmoins, les formations demandées par les établissements, dans le cadre de leur projet de rénovation, pourront aussi se faire grâce à l'existence du réseau, du fait de l'éloignement géographique par rapport à Lyon.

Cette conception de la formation va évidemment se heurter à la conception dominante persistante, du "maître détenteur du savoir". **"D'abord, le postulat qu'on sait faire ; si on est un bon prof, on sait faire ; donc à la simple idée de se mettre ensemble pour se questionner sur ce qu'on fait, il y a quelque chose d'indécant"**¹⁵⁹. Il en est résulté des difficultés dans certains établissements : **"Il y a des établissements où l'antenne symbolisait toute la culpabilité que les enseignants pouvaient éprouver à considérer qu'ils ne faisaient pas complètement ce qu'ils auraient pu faire"**¹⁶⁰. On comprend que les animateurs du réseau aient dû rapidement renoncer à ce qui avait été leur première idée : mettre en réseau la totalité des enseignants d'une zone.

Etant donné les conditions de sa mise en place, il n'est pas étonnant que ce dispositif puisse facilement être situé dans le modèle hubermanien de "résolution de problèmes", modèle qui, nous l'avons vu, est considéré comme le plus efficace par Huberman lui-même. Ce dispositif a représenté une manière différente de penser la formation comme une réponse aux besoins des enseignants, en la situant au plus près du "terrain", en réponse aux besoins spécifiques à chaque établissement. Son existence nous semble donc représenter un nouveau témoignage de l'apparition de nouvelles conceptions de la formation, au cours des premières années d'existence des M.A.F.P.E.N.

De plus, comme d'autres dispositifs "inventés" à la même période, ce réseau a permis de mettre l'accent sur les bénéfices que la concertation, le travail d'équipe, pouvaient apporter aux enseignants. Dans cette conception, l'enseignant ne se considère plus comme une personne toute-puissante qui transmet le savoir reçu de ses maîtres, mais comme une maille d'un réseau dans lequel des savoirs professionnels se

¹⁵⁸ *ibid.*

¹⁵⁹ Entretien GD, du 25/06/98.

¹⁶⁰ *ibid.*

construisent, à l'occasion des interactions.

Dans le but de préciser encore davantage les différentes conceptions de la formation que nous venons de déceler à travers l'étude de ces dispositifs, nous allons maintenant revenir sur les conflits qui ont agité la M.A.F.P.E.N., à cette période.

Chapitre 3. Les Conflits, Signes D'une Diversification Des Conceptions De La Formation

3.1. Des Conflits Violents

Nous avons eu plusieurs fois l'occasion d'évoquer ces conflits. A première vue, on pourrait penser qu'il s'agit de conflits entre plusieurs formateurs briguant le même poste. Cela ne nous semble pas être la seule analyse possible puisqu'on sait qu'à l'époque, la quantité de crédits affectés à la formation continue était importante. L'avis général des personnes que nous avons interrogées est qu'il y avait de la place pour tout le monde. En revanche, certains avancent qu'il s'agissait de conflits "d'écoles". Nous avons vu que, au début, un certain nombre de formations se sont mises en place rapidement, avec des personnes volontaires ayant proposé leurs services. Ensuite, plusieurs injonctions ministérielles, l'arrivée de personnes apportant un regard différent sur la formation continue, etc..., ont obligé les responsables à s'interroger sur la direction dans laquelle il convenait d'orienter l'évolution de cette formation. C'est à partir de ce moment-là que les conflits ont commencé à se développer : chacune des "tendances" défendait fermement son point de vue et, au lieu d'une coopération, s'installait un rapport de force. Chacun "*campait sur ses positions*", en essayant "*d'emporter le morceau*", dit aujourd'hui l'un des protagonistes¹⁶¹. Ceux qui cherchaient à se tenir en marge des conflits et recherchaient un terrain d'entente et de coopération, étaient peu nombreux. Ce qui évidemment apparaît très peu à travers les documents écrits, mais est évoqué par tous les acteurs de l'époque, c'est la violence des débats entre les différentes tendances. "*C'était très passionnel, on voulait la mort de l'autre*", dira l'un des acteurs¹⁶².

Peut-on essayer de comprendre, au bout de quinze ans, ces attitudes quelque peu rigides ? Pour la plupart des acteurs, la situation était nouvelle, il fallait innover, prendre des risques, et on n'était pas assuré d'être dans le bon chemin. Mais n'est-ce pas précisément quand on doute de ce qu'on fait, qu'on s'accroche avec le plus de force aux choses auxquelles on croit ? Il nous semble que ces attitudes rigides traduisent une difficulté à prendre du recul par rapport aux dispositifs mis en place. Manque de recul d'ailleurs bien compréhensible, face à une tâche nouvelle d'une telle ampleur, d'autant plus qu'on était encore loin, à l'époque, d'être familiarisé et même, dans certains cas,

¹⁶¹ Entretien EV, du 12/12/97.

¹⁶² *ibid.*

d'avoir construit, les référents scientifiques qui auraient pu faciliter cette prise de recul.

Nous l'avons vu, les uns défendaient l'absolue nécessité de la Pédagogie générale ; d'autres cherchaient à conduire les équipes de recherche de terrain vers davantage de rigueur scientifique ; d'autres encore misaient sur l'aide à l'élaboration de projets de rénovation dans les établissements ; etc... Ces conflits ont donc opposé les différentes conceptions de la formation que nous avons décrites précédemment. Tentons une analyse de certains de ces conflits, en commençant par celui qui s'est déclaré dès la création des M.A.F.P.E.N.

3.2. Le Conflit Entre Les Universitaires Et Les Corps D'inspection

Nous l'avons déjà évoqué, puisqu'il a en quelque sorte été généré par la volonté du ministère d'introduire les universitaires dans la formation des enseignants. Cette prééminence accordée aux universitaires ne pouvait s'établir qu'au détriment des corps d'inspection, qui étaient jusque là les seuls à "régner" sur la formation des enseignants. Or la contestation de cette hégémonie se développait de plus en plus. Nous avons vu que cette contestation était très vive au S.G.E.N.-C.F.D.T., par exemple, où on considérait que le rôle premier d'un inspecteur étant d'inspecter, il ne pouvait pas à la fois former les enseignants, pour ensuite les inspecter, ce qui reviendrait à juger en quelque sorte son propre travail. Il semble donc difficile, voire même impossible et peu souhaitable de cumuler la fonction de formateur avec celle d'évaluateur.

Mais l'habitude était installée et les corps d'inspection ont ressenti les nouvelles dispositions comme la privation d'une prérogative à laquelle ils tenaient. Le premier chef de mission dit¹⁶³ qu'il y avait tension entre les I.P.R. et les universitaires, en terme de compétences ; car les I.P.R. ne voyaient pas l'intérêt de cette formation, puisqu'ils considéraient qu'ils la faisaient déjà eux-mêmes. Il s'agissait donc pour les corps d'inspection de "*défendre leur territoire*"¹⁶⁴ ."

Au niveau local, le conflit s'est traduit, nous l'avons dit, par des batailles pour les présidences des différentes commissions de la M.A.F.P.E.N., dont un certain nombre sont restées aux mains des I.P.R. Or, les I.P.R., de par leur appartenance disciplinaire, envisageaient difficilement l'aspect interdisciplinaire. Ils considéraient la formation comme leur domaine réservé. "***Il y avait des conflits avec les corps d'inspection en particulier. Il y avait des commissions qui ont été traversées par des drames, quoi***"¹⁶⁵ , dit l'un des collaborateurs de l'époque.

On voit donc que s'opposent ici, et sans doute pas seulement à Lyon, deux conceptions de la formation, l'une essentiellement axée sur la discipline et envisageant la formation de manière individuelle. En effet, ni le travail d'équipe, ni la dynamique de l'établissement, ne sont pris en compte par les I.P.R., lorsqu'ils viennent inspecter les

¹⁶³ Entretien JB, du 17/02/94.

¹⁶⁴ Entretien RG, du 29/06/94.

¹⁶⁵ Entretien RG, du 29/06/94.

enseignants dans leur classe ; aujourd'hui encore l'évaluation des enseignants se fait de manière individuelle, montrant l'insistance de chaque Inspection pédagogique à défendre sa propre discipline.

3.3. Le Conflit Entre Universitaires Et Praticiens De Terrain

Ce conflit s'est cristallisé à plusieurs occasions à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. L'une de ses premières manifestations a eu lieu au sein de la cellule d'appui, dès le début de son fonctionnement, pendant l'année scolaire 83-84. Lors des premières séances de travail de la cellule, le groupe a réfléchi à la manière dont il allait accomplir la mission qui venait de lui être confiée. Or la Conseillère en Formation Continue, probablement en raison de son expérience de la formation d'adultes, s'est rapidement imposée comme "leader naturel", et le groupe, du moins une partie du groupe, l'a alors adoptée comme "pilote". Or cela a provoqué une véritable scission entre, d'une part, la majorité du groupe constituée des praticiens de terrain et, d'autre part, les deux "scientifiques", qui ont finalement refusé de continuer à participer aux travaux du groupe. En effet, ils étaient en désaccord avec la manière dont le groupe avait commencé à fonctionner, et ils ont refusé de reconnaître l'autorité du "leader naturel" adopté par le reste du groupe.

Nous avons là un exemple de fonctionnement d'un groupe, auquel on n'a pas imposé de chef, et dans lequel étaient appelés à travailler ensemble, sur un pied d'égalité, des personnels qui n'étaient pas traditionnellement habitués à le faire. En effet, le fonctionnement de l'éducation nationale était très hiérarchisé (mais faut-il vraiment parler au passé ?), c'est-à-dire que, à tous les niveaux, on recevait et on appliquait les consignes venant de l'échelon supérieur de la hiérarchie. On était donc très peu habitué à travailler, sur un pied d'égalité, entre personnels de statuts différents. Au sein de la cellule d'appui, ce nouveau fonctionnement a donc posé des problèmes. Peut-on résumer les conflits d'alors, à une lutte de pouvoir pour le leadership du groupe ? Cela serait peut-être un peu trop simple. En effet, ce conflit opposait d'un côté les "praticiens de terrain", qui apportaient leur expérience et entendaient qu'elle soit prise en compte en priorité dans le travail du groupe, et de l'autre côté, deux "théoriciens" qui entendaient faire respecter une certaine rigueur scientifique. Ce conflit est caractéristique de ceux qui ont existé et continuent d'ailleurs d'exister, entre les "scientifiques" et les "praticiens de terrain". Les premiers reprochent aux seconds un manque de rigueur scientifique, pourtant indispensable selon eux. *"Je découvre une certaine faiblesse conceptuelle qui me surprend"*, écrit l'un d'eux¹⁶⁶. A l'inverse, les praticiens de terrain reprochent aux "scientifiques" un certain manque de réalisme dû, selon eux, à leur éloignement du terrain, entraînant une méconnaissance des réalités de celui-ci, et surtout des contraintes imposées par la pratique quotidienne.

Les praticiens de terrain ressentent cette exigence de rigueur comme une contrainte supplémentaire dont ils ne voient pas l'utilité, puisque pour eux l'essentiel est d'améliorer leur efficacité sur le terrain de la classe, c'est-à-dire de se donner les moyens de lutter plus efficacement contre l'échec scolaire. Or les scientifiques vont tenter de faire adopter

¹⁶⁶ Cf annexe n°6 : Journet (1984)

aux praticiens de terrain un recul critique par rapport aux outils qu'ils envisagent de mettre en place, en leur proposant de s'appuyer sur des bases théoriques sûres. On sait que les praticiens de terrain considèrent souvent ce temps de réflexion comme une perte de temps ; il leur semble que ce temps serait mieux utilisé, si on le consacrait à la fabrication d'outils pour la pratique. Dans le cas de la cellule d'appui aux établissements en rénovation, ses premières réunions ont été consacrées à discuter sur la manière d'intervenir auprès des établissements ayant déposé des projets de rénovation, au cours de l'année 83-84. Il fallait pouvoir faire face au nombre d'établissements à encadrer, et agir rapidement, puisque les projets devaient être mis en oeuvre à la rentrée de septembre 84.

Les praticiens de terrain ont donc donné la priorité à l'action, ne percevant pas immédiatement l'utilité d'une réflexion plus théorique sur celle-ci. C'est ce refus qui a entraîné le départ des deux "scientifiques", qui ne voyaient sans doute pas bien quel rôle ils allaient pouvoir jouer, étant donnée la priorité donnée à l'action sur le terrain. Comme on pouvait s'y attendre, les "scientifiques" marginalisés n'auront de cesse, par la suite, de discréditer l'action de la cellule d'appui, jusqu'à ce qu'à son tour celle-ci disparaisse, après avoir néanmoins fonctionné pendant trois années scolaires.

Ce conflit, comme la plupart des conflits de l'époque, était donc vécu sur un mode très passionnel. Et comme les autres conflits de l'époque, il s'est terminé par l'exclusion de fait de l'une des parties. On a ainsi perdu l'enrichissement qu'aurait pu constituer la confrontation des points de vue des différentes parties.

3.4. Le Conflit Avec L'équipe Pédagogie Générale

C'est sans doute la conflit le plus violent qui s'est produit à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Il a opposé l'équipe Pédagogie générale aux responsables M.A.F.P.E.N. Nous avons vu que le dispositif de formation mis en place par cette équipe rencontrait un succès certain auprès des enseignants. Malgré cela, cette expérience a été interrompue par le chef de mission, qui a refusé d'inscrire cette formation au P.A.F., à partir de 1986-87. Voyons sur quels points portait ce conflit.

Nous savons que l'équipe Pédagogie générale avait fait le choix de faire sortir les enseignants de leur établissement pour venir en stage. Cela leur paraissait indispensable pour pouvoir effectuer une prise de distance par rapport au quotidien, et aussi pour pouvoir rencontrer des enseignants d'autres établissements. Or, à partir de 1986, la politique de la M.A.F.P.E.N. sera centrée, nous le verrons, sur ce qu'on a appelé l'intervention en établissement. Le chef de mission a jugé que la formation en pédagogie générale ne pouvait pas s'intégrer dans cette politique, et l'a donc supprimée. Pour lui, **"le fond du débat était là : actions sur les personnes et/ou action sur le système"**¹⁶⁷. Or l'équipe centre son action sur les enseignants, en leur apportant des outils susceptibles de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, alors que, à la M.A.F.P.E.N., la réflexion s'oriente vers une intervention plus globale, permettant une action au niveau de l'établissement. Les documents produits à l'époque par l'équipe Pédagogie générale

¹⁶⁷ Entretien JB, du 25/04/98.

montrent que celle-ci, si elle souhaitait conserver sa formule hors-établissement, était néanmoins d'accord pour travailler également au niveau des établissements. Par exemple, en juin 85, elle écrivait : **"Les demandes de formation en établissement se multiplient, avec l'entrée en rénovation des collèges. Nous y répondons en particulier par l'analyse par objectifs en tenant compte (...) de la nécessité d'unir ces deux champs de formation (dans l'établissement et hors établissement), dans une spécificité propre à chaque type de formation méthodologique ou relationnelle** ¹⁶⁸ ." L'année suivante, l'équipe écrit également : **"Conformément aux perspectives qui ont été proposées à la nouvelle commission des Actions pédagogiques, notre équipe est prête à se consacrer davantage à des actions sur le terrain et en collaboration avec les commissions disciplinaires** ¹⁶⁹ ." Etant donné la position affirmée par l'équipe dans ces textes, la raison donnée officiellement ne nous semble pas être la seule.

Le chef de MAPFEN dit également qu'il percevait une volonté d'hégémonie, dans l'équipe de Pédagogie générale. **"A les entendre," dit-il aujourd'hui, "la seule chose qu'il fallait faire, c'était la pédagogie générale." Il avait également remarqué "une sorte d'ascendant des formateurs sur les formés qui semblait un peu exagéré** ¹⁷⁰ ." Ce qui est reproché là au dispositif, c'est d'avoir prévu une progression dans la formation, avec les trois "niveaux" dont nous avons parlé plus haut, ces niveaux successifs fidélisant en quelque sorte les enseignants, rendant ceux-ci, d'après les responsables, dépendants du dispositif. Or pour l'équipe Pédagogie générale, il s'agissait de donner une formation approfondie, en laissant aux enseignants formés du temps pour évoluer, entre les différents niveaux d'approfondissement.

Dans un article de la revue Education Permanente (Bouvier, 1988), le deuxième chef de la M.A.F.P.E.N. critique violemment le travail des membres de l'équipe Pédagogie générale, qu'il accuse de ne pas posséder de formation sérieuse et qu'il refuse de considérer comme des formateurs. Or, les trois professeurs qui assuraient cette formation, avaient été contactés par le directeur du C.R.D.P., essentiellement en raison de leurs travaux antérieurs ¹⁷¹ . L'un, professeur de lettres, avait conduit dans ses classes des expérimentations sur le Travail autonome. Il a soutenu en 1981, une thèse de lettres sur ce sujet, (Moyne, 1981) et publié, en 1983, un ouvrage sur "Relation d'aide et tutorat". Le deuxième, également professeur de lettres, avait publié l'analyse d'une expérience de pédagogie institutionnelle, qu'il avait conduite en classe de français ; il avait également acquis des compétences dans le domaine de l'évaluation et de l'analyse par objectifs, sur lesquels il publiera ultérieurement plusieurs ouvrages. Quant au troisième, professeur de dessin technique, il avait expérimenté avec ses élèves une pédagogie active, basée sur le

¹⁶⁸ Cf annexe n°6 : Equipe P.G. (1985)

¹⁶⁹ Cf annexe n°6 : Equipe P.G. (1986)

¹⁷⁰ Entretien JB, du 25/04/98.

¹⁷¹ Les informations qui suivent sont tirées de l'ouvrage publié ultérieurement par les acteurs de cette expérience. (MOYNE *et al.*, 1988)

travail de groupe ; il avait également participé à une recherche I.N.R.P. sur le "contrôle continu". De plus, ces trois enseignants avaient suivi une formation longue de formateurs d'adultes, de type psychosociologique.

Il nous semble donc que les critiques officiellement adressées au dispositif mis en place par cette équipe, ne sont pas les seules raisons de l'exclusion de celle-ci, et qu'elles cachent d'autres conflits. En particulier, ce conflit nous apparaît comme un épisode de la bataille qui opposait (et oppose encore) les partisans et les adversaires de la "Gestion mentale". A la M.A.F.P.E.N. de Lyon, la plupart des responsables étaient dans le camp des opposants. L'un des proches collaborateurs des premiers chefs de mission s'est présenté lui-même, lors du premier entretien que nous avons eu avec lui, comme un "anti La Garanderie". Or l'équipe Pédagogie générale utilisait dans ses stages, des outils de la Gestion mentale, comme aide à l'élève. On sait que les opposants à la Gestion mentale lui reprochent de ne pas s'appuyer sur des bases scientifiques solides, tout en lui reconnaissant une certaine efficacité, sur le terrain. Or il est apparu que les responsables M.A.F.P.E.N. recherchaient la reconnaissance de la communauté scientifique. Ils avaient créé un "bureau des consultants scientifiques" ; ils faisaient appel à des scientifiques de renom, universitaires ou chercheurs au C.N.R.S., à la caution desquels ils attachaient une grande importance. L'utilisation de la Gestion mentale leur paraissait inacceptable et la plupart refusaient de la cautionner. L'équipe Pédagogie générale apparaissait donc à certains responsables influents comme insuffisamment reconnue par ces scientifiques pour pouvoir continuer à être acceptée. Ce conflit nous apparaît donc comme révélateur d'un besoin de reconnaissance de certains responsables, par la communauté scientifique.

De plus, les formateurs de l'équipe, bien que possédant des compétences en tant que formateurs, n'étaient pas eux-mêmes des professeurs d'université, mais des enseignants issus du terrain, ayant appuyé leurs travaux de recherche sur leur expérience. Ce conflit nous semble donc opposer deux conceptions de la recherche : la recherche universitaire officielle et la recherche de terrain non-universitaires, ou recherche "spontanée", plus ou moins proches de l'I.N.R.P. ou des C.R.D.P.

Il nous apparaît que les divergences entre ces deux conceptions de la recherche portent sur deux aspects. La première divergence, la plus visible, porte sur la méthode utilisée dans les deux dispositifs. Pour les "scientifiques", qui tentent de transférer à la recherche de terrain, les méthodes de la recherche en mathématiques ou en psychologie, c'est l'utilisation de ces méthodes qui est en elle-même formatrice, par la rigueur qu'elle impose dans la réflexion. En revanche, les professeurs venant du C.R.D.P. et proches de l'I.N.R.P. tentaient de répondre aux besoins des enseignants en formation, en leur proposant d'adopter les résultats d'expérimentations dont ils avaient connaissance, mais n'imposaient pas aux équipes travaillant sur le terrain, des méthodologies de recherche aussi contraignantes que les "scientifiques" l'auraient souhaité. Pour eux, ce qui est formateur, c'est l'alternance entre la période de stage, où on réfléchit, et le retour sur le terrain où on agit.

La deuxième divergence nous semble concerner la place qu'il convient d'accorder aux théories, dans la formation. Ce débat nous semble intimement lié à celui sur la place accordée aux théories dans la recherche. Les "scientifiques" considèrent que, comme cela se fait dans les sciences exactes, les sciences humaines doivent aussi s'appuyer

uniquement sur des théories scientifiquement prouvées, ce qui laisse entendre qu'on considère comme possible d'établir de telles théories en sciences humaines. Quant aux "praticiens de terrain", ils considèrent comme primordial le fait qu'une formation soit efficace, le recours à une théorie ne venant qu'en appui à l'expérimentation.

Ces deux manifestations du conflit entre universitaires et praticiens de terrain nous semblent donc montrer deux conceptions de la formation, s'articulant de manière différente autour de l'expérimentation en classe. On pourrait penser, lorsqu'on croit aux vertus formatives des échanges entre les personnes, que la confrontation entre ces deux conceptions allait permettre un enrichissement mutuel... Ce serait ne pas tenir compte des enjeux personnels, que représentait alors la prise du pouvoir dans les M.A.F.P.E.N., par l'une ou l'autre tendance. Un certain nombre d'acteurs de l'époque ont immédiatement compris que la M.A.F.P.E.N. était le tremplin idéal pour leur carrière. Nous pensons que ce conflit n'était d'ailleurs pas situé seulement au niveau local, mais qu'il reflète le conflit de pouvoir qui se déroulait au niveau national. En effet, les M.A.F.P.E.N. avaient été créées par Alain Savary, et André De Peretti et son équipe étaient considérés comme partisans de celui-ci. En 1984, à la suite des événements liés à la défense de l'école privée, Alain Savary est contraint de démissionner, et est remplacé par Jean-Pierre Chevènement. Ce sont alors les amis de celui-ci qui ont le vent en poupe dans les M.A.F.P.E.N.. On assiste au niveau national, à l'éviction progressive de De Peretti, et à son remplacement par Jean-Pierre Obin. Ce dernier est resté, aux yeux de tous, celui qui a créé les M.A.F.P.E.N., le rôle joué par le rapport de la commission De Peretti étant ainsi en grande partie occulté. Nous avons pu constater nous-même ce fait. En effet, lorsque, au début de notre recherche, nous recherchions les acteurs de l'époque, les personnes que nous interrogeons nous conseillaient de nous adresser à Jean-Pierre Obin, alors que très peu de personnes nous ont orientée vers les membres de la commission De Peretti. Les partisans du premier ont réussi à effacer dans les académies les traces du second.

Il nous semble que l'exclusion, en 85-86, de l'équipe Pédagogie générale, à la M.A.F.P.E.N. de Lyon, est le reflet, au niveau académique, de la lutte pour le pouvoir politique au niveau national. C'est en effet à partir de 84-85, donc après le changement dont nous venons de parler qu'on a commencé à remettre en cause ce que faisait l'équipe Pédagogie générale. Qu'on nous comprenne bien : nous ne cherchons pas à dire que ces changements se sont effectués à partir des options politiques **personnelles** des uns ou des autres. Cela s'est fait sur la base de la conception de la formation à laquelle les uns et les autres se référaient, cette conception s'inscrivant dans l'une ou l'autre ligne politique. La conception de la formation qu'avait l'équipe Pédagogie générale s'inscrivait directement, nous l'avons vu, dans l'optique du rapport De Peretti, issu à la fois de la psychosociologie et de la recherche de terrain proche de l'I.N.R.P. et des C.R.D.P. En 85, cette tendance n'avait plus le vent en poupe, ses représentants devaient donc être éliminés. Du même coup, disparaissait un secteur de la formation qui pourtant répondait à un besoin des enseignants. Et d'ailleurs, *"aujourd'hui, cela manque,"* dit une collaboratrice, qui précise : *"on abordait des choses très importantes dans ces stages, comme l'animation de la classe..."*¹⁷²

¹⁷² Entretien ED, du 20/06/97.

3.5. Les Conflits Autour Des Équipes De Recherches De Terrain

Le conflit entre les universitaire et les praticiens de terrain, dont nous venons d'étudier deux manifestations s'est prolongé autour des équipes de recherche de terrain et de leur encadrement par la M.A.F.P.E.N. Au début, le travail des équipes était valorisé par la M.A.F.P.E.N., nous avons vu qu'elles se plaignaient même d'être trop sollicitées pour parler de leurs recherches. Mais, au cours de l'année 85-86, lorsque s'est radicalisé le conflit avec l'équipe Pédagogie générale, celui-ci a rejailli sur certaines équipes de terrain. A l'intérieur même du dispositif d'A.R.T., s'opposaient deux "tendances". **"Je me souviens d'une réunion où il avait été question du collègue de F., où il se faisait un véritable travail de terrain, avec ses insuffisances bien sûr. Alors, d'un côté, il y avait l'équipe du C.R.D.P., qui avait encadré cette équipe, et de l'autre, il y avait les universitaires, avec un langage soi-disant orthodoxe, (...) enfin tout un jargon... Et puis : il ne faut pas vous laisser contaminer par des courants de pensée qui ne sont pas scientifiques (...) Ils ont complètement dynamité le travail de l'équipe**¹⁷³.**"** Les équipes qui étaient encadrés par les formateurs proches du C.R.D.P. ont été ainsi souvent découragées par l'intransigeance de certains universitaires. Cela a certainement contribué à la disparition du dispositif, dont nous avons parlé plus haut.

On assiste donc là à un conflit entre deux conceptions de la formation : celle des praticiens de terrain qui donnent la priorité à l'action, et celle des universitaires qui exigent la rigueur scientifique, même si c'est au détriment de l'action.

Les derniers dispositifs que nous venons d'étudier avaient pour la plupart, nous l'avons vu, l'objectif de **"rompre l'isolement des enseignants"**, comme le souhaitait la circulaire ministérielle, donc de faire davantage travailler les enseignants ensemble. Or les conflits que nous venons d'étudier montrent à l'évidence l'extrême difficulté que cela représente, puisque même les responsables M.A.F.P.E.N. ont eu du mal à coopérer. L'identité M.A.F.P.E.N. ne s'est donc construite que très progressivement, entre 1982 et 1986. C'est très probablement le dernier dispositif qu'il nous reste à étudier qui a permis à une homogénéisation de se faire, et à cette identité de commencer à émerger. Nous terminerons donc l'étude des dispositifs de formation par celle du S.F.I.E., dispositif mis en place en 86, et qui avait la mission de fédérer les différentes structures existantes. Il constitue donc l'aboutissement des tâtonnements de la période précédente. C'est pourquoi on peut le considérer comme le témoin de l'évolution de la M.A.F.P.E.N., qui est passée à ce moment-là de la période de la jeunesse à celle de la maturité.

Chapitre 4. Le Service De Formation Et D'intervention En Etablissements

¹⁷³ *ibid.*

4.1. De La Cellule D'appui À L'intervention-Conseil

Tout au long de ces premières années de fonctionnement de la M.A.F.P.E.N., une réflexion a été menée, à l'initiative du chef de mission, sur la direction qu'il convenait de donner à la formation continue, pour tenir compte des difficultés rencontrées, et pallier aux manques qu'elles avaient révélés. En effet, on prenait peu à peu conscience que l'enthousiasme et le militantisme des débuts ne suffiraient pas longtemps à assurer une formation qui, à la fois, réponde véritablement aux besoins des personnels et soit un facteur d'évolution du système. La formation continue apparaissait jusqu'alors, à beaucoup, comme un supplément qu'on octroyait aux personnels parce que la loi le prévoyait. Comme nous avons tenté de le montrer à travers l'étude des dispositifs mis en place au début des années quatre-vingts, c'est à cette période-là qu'on a commencé à prendre peu à peu conscience de l'importance de l'enjeu que représentait la formation continue, aussi bien au niveau de l'individu que de l'institution. En particulier, on découvrait l'impact qu'elle pouvait avoir sur le fonctionnement d'un établissement. Mais, dans le même temps, on prenait la mesure des difficultés que cela représentait de travailler non plus seulement avec des individus isolés, comme cela avait été le cas pour les formations antérieures, mais en tenant compte du contexte de l'établissement dans lequel ces individus travaillaient.

Pendant toute la première période de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, c'est-à-dire entre 82 et 86, le chef de Mission montre son souci de faire évoluer la M.A.F.P.E.N. En 1985, il doit mettre en place une politique ministérielle dont la centration sur l'établissement est l'un des axes prioritaires¹⁷⁴. Pour mettre en oeuvre cette politique, il réunit régulièrement les responsables des groupes de formateurs les plus impliqués dans cette nouvelle façon de travailler, c'est-à-dire les représentants des différents dispositifs que nous avons décrits précédemment. Il leur pose avec insistance la question de la direction à donner à cette évolution, afin que la M.A.F.P.E.N. soit capable de mieux remplir sa mission. Il leur demande quels dispositifs de formation il convient de mettre en place et corrélativement quel type de formation de formateurs implique le fonctionnement de ces dispositifs. Avant qu'une réponse à ces questions soit trouvée, et que des décisions soient prises, les discussions ont donné lieu à de violents conflits que nous étudierons dans la dernière partie.

Nous l'avons vu, les uns défendaient le dispositif Pédagogie générale ; les autres cherchaient à promouvoir une Aide à la Recherche de Terrain rigoureuse ; d'autres militaient pour l'aide aux projets de rénovation dans les établissements ; etc... Pendant les années que nous étudions dans ce travail, la M.A.F.P.E.N. de Lyon, comme les autres M.A.F.P.E.N. d'ailleurs, s'est cherchée, a tâtonné, a expérimenté, etc.... Mais, dit le chef de Mission de l'époque, on sentait bien qu'on se dirigeait petit à petit vers l'intervention-conseil en établissements. Cette option a été effectivement prise peu avant l'arrivée du deuxième chef de Mission, fin 1986. A partir de juin 86, la cellule d'appui aux établissements est supprimée ; l'Aide à la Recherche de Terrain est peu à peu mise en

¹⁷⁴ Entretien RG, du 29/06/94.

sommeil, et c'est le S.F.I.E. (Service de Formation et d'Intervention dans les Etablissements) qui va tenter de réaliser une synthèse des dispositifs existants antérieurement, en direction des établissements.

4.2. Qu'est-Ce Que L'intervention-Conseil En Établissements ?

Comme nous venons de le dire, c'est au cours des réunions, séminaires, universités d'été, etc..., qui se sont tenues pendant les années scolaires 1984-85 et 1985-86, que l'on a cherché à préciser ce qu'il fallait entendre par "intervention" en établissement. Nous avons pu retrouver quelques textes écrits par les responsables de plusieurs dispositifs, comme contribution aux réunions qui se sont tenues pendant l'année scolaire 84-85. Bien que ne représentant probablement pas toutes les "tendances" en présence, il nous est apparu que ces textes permettaient de repérer les conceptions de chacun des auteurs. Voyons de manière plus détaillée ce qu'ils contiennent.

Le texte fourni par l'A.R.T. (Bouvier, 1985 a) situe l'action au sein des établissements comme un encadrement des équipes de recherche de terrain. Cela correspond à la réalité de ce qui se passait, y compris la non-prise en compte par l'A.R.T., des difficultés qui naissaient fréquemment entre les équipes de terrain et le reste de l'établissement, et alors que ces difficultés se cristallisaient souvent en une constitution de "clans", ce qui ne nous semble pas la meilleure manière de faire évoluer de manière positive le fonctionnement d'un établissement.

Quant à la cellule d'appui, elle définit son rôle comme étant *"d'apporter une aide, par le moyen de la formation, aux établissements demandeurs"*¹⁷⁵. Rappelons que la cellule d'appui a été créée pour répondre à une demande ministérielle, et qu'elle a dû inventer son action. Ses membres ont d'ailleurs mis du temps pour se forger une conception commune de leur mission. Peut-être au début n'avaient-ils pas de conception claire des finalités de leur dispositif, et ne le situaient-ils pas dans la perspective d'un changement par action sur l'institution... Leurs écrits montrent plutôt qu'ils ne percevaient pas forcément l'établissement comme une entité à part entière, sur laquelle on pouvait envisager d'agir, leur action étant centrée sur les personnes plutôt que sur l'institution. Néanmoins, la réflexion se poursuit, et mûrit jusque vers la fin de l'année scolaire 85-86, où la cellule d'appui définit plus précisément de quelle manière elle va remplir la mission qui lui a été confiée. Ainsi, elle insiste sur le fait qu'elle s'est constituée en groupe, **"par un travail collectif (qui) , suivant une démarche de résolution de problèmes, doit (nous) permettre de mieux en comprendre les difficultés et les mécanismes, et donc de pouvoir l'analyser et l'induire en établissement"**¹⁷⁶. (p.2). Elle considère donc son intervention dans les établissements, comme une aide au travail des équipes, dans la perspective de **"l'aide à l'élaboration et au suivi du projet d'établissement"**, (p.3), mais pas vraiment comme une intervention sur l'établissement lui-même.

Parmi les textes de l'époque, on en trouve un qui révèle une troisième conception de

¹⁷⁵ Cf annexe n°6 : Cellule d'appui (1985)

¹⁷⁶ Cf annexe n°6 : Cellule d'appui (1986)

l'intervention en établissement. Ce texte-là fait le constat que **"dans tous les cas, un changement pédagogique qui n'est pas inscrit dans le contexte d'un établissement, ou au moins d'une équipe, perd considérablement de son impact."** Il propose de mettre en place un dispositif de formation des enseignants, **située "dans la perspective de l'amélioration de l'apprentissage"**. Nous dirons qu'il s'agit d'un dispositif de formation "pédagogique" des enseignants, **"dans le sens d'une aide multiforme au travail en commun, à l'élaboration et à l'exécution de projets collectifs"**¹⁷⁷. On est dans l'optique que développait Guy Berger dans une conférence donnée à la demande de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, conférence au cours de laquelle il a déclaré que **"l'intervention est pertinente, quand elle augmente la compétence du dispositif, donc la qualité des apprentissages"**¹⁷⁸.

Enfin, un dernier texte situe l'objectif de cette intervention comme **"un changement de fonctionnement des établissements qui procurerait des conditions favorables au développement des initiatives pédagogiques, en évitant notamment de séparer le pédagogique de l'administration et de la gestion."** (Devarieux, 1985, p.2). On est là dans une définition à connotation psychosociologique de l'intervention dans les établissements d'enseignement, semblable à celle que donne l'A.R.I.P. Rappelons en effet que le "I" de A.R.I.P. signifie "intervention", et que celle-ci est définie comme s'attachant à **"faciliter les contacts entre les différents éléments (direction, groupe des professeurs, groupe des élèves)"**. (A.R.I.P., 1963, p.219). On ne cherche pas ici à transformer le système en agissant sur les personnes, mais en agissant au niveau de l'organisation, en l'occurrence ici au niveau de l'établissement scolaire.

Voyons maintenant comment s'est terminée cette période de maturation que nous venons de balayer. Le travail de réflexion dont nous venons de parler, a abouti, nous l'avons dit, à la suppression de la cellule d'appui et de l'équipe Pédagogie générale, ainsi qu'à une relative mise en sommeil de l'A.R.T. Voyons le bilan critique qui est fait du fonctionnement de ces différents dispositifs, et les décisions que ce bilan a conduit à prendre pour la suite.

4.3. Les Apports De L'expérience De La Cellule D'appui

A propos de la cellule d'appui, le deuxième chef de mission écrira : **"L'équipe d'accompagnement de la rénovation des collèges, pour active qu'elle fût, subit en son sein des secousses dont une partie tient probablement à la formation initiale de ses membres. Tous étaient des militants de la formation et du changement et travaillaient sans économiser leur temps, à la mise en oeuvre d'un projet exaltant. Mais ceci leur donnait-il pour autant la compétence et le recul nécessaire pour pénétrer dans un établissement et agir au sein de réseaux complexes et conflictuels ?"** (Bouvier, 1988, p.222). La compétence des membres de la cellule d'appui est donc ici clairement remise en cause.

¹⁷⁷ Cf annexe n°6 : Meirieu (1985)

¹⁷⁸ Cf annexe n°6 : Berger (1986)

Cette critique est d'ailleurs corroborée par le constat fait par certains formateurs : **"La cellule d'appui intervenait de façon un peu terroriste, dans les collèges : grandes A.G. et grandes affiches. Je me souviens de les avoir entendu traiter les enseignants du collège V., qui est le collège typique du centre ville, de "papier jauni" ; ils les considéraient vraiment comme des moins que rien. Ce fonctionnement lourd, avec des A.G., où les gens se mettaient à discuter, sans que ce soit véritablement programmé, en passant souvent outre le chef d'établissement, c'était un des très gros reproches qu'on faisait à la cellule d'appui. C'était une sorte d'intervention de choc, et c'est cela qui provoquait des réactions .¹⁷⁹ "**

Une autre critique est faite au fonctionnement de cette cellule, au sujet de la séparation entre l'analyse des besoins et la réalisation de la formation. Un collaborateur du chef de Mission chargé du perfectionnement des intervenants-conseils, écrit que **"ce principe est le fondement même de la division sociale du travail qui sépare les tâches de conception des tâches d'exécution. (...) Comment, dans ces conditions, le formateur, lui-même contraint, peut-il aider les enseignants à reconnaître les buts qu'ils se donnent et à se déterminer librement¹⁸⁰ ?"** Rappelons que cette séparation n'était pas un choix de la cellule elle-même, mais faisait partie de la définition initiale de son rôle, par le chef de mission. Cette critique sera d'ailleurs entendue, puisque nous verrons qu'on exigera des futurs intervenants en établissement qu'ils soient capables d'assurer eux-mêmes la plus grande partie des formations qui leur semblent nécessaires pour répondre aux besoins décelés dans les établissements.

Une autre circonstance a attiré à la cellule d'appui la méfiance de certains. Elle allait dans les établissements, pour les inciter à mettre en application les directives ministérielles et rectorales, en matière de rénovation. Même si elle souhaitait tenir compte des demandes des établissements, elle était quelquefois perçue, selon un formateur de l'époque, comme un **"relais de l'institution¹⁸¹ "**. Le résultat était que les enseignants étaient méfiants à son égard, pensant que, par son intermédiaire, l'institution voulait leur imposer des changements avec lesquels ils n'étaient pas forcément d'accord. Toutes ces critiques adressées au fonctionnement de la cellule d'appui seront prises en compte, lors de la mise en place des interventions-conseils, afin de tenter d'éviter de provoquer des résistances parmi les enseignants.

4.4. L'indispensable Pédagogie Générale

Outre la suppression de la cellule d'appui, le dispositif de formation en Pédagogie Générale est également exclu du P.A.F. par le chef de mission, à partir de 1986. La raison officielle de cette suppression était la nouvelle politique de la mission, centrée sur le "tout-établissement", alors que l'équipe Pédagogie générale demandait que subsistent

¹⁷⁹ Entretien ED, du 20/06/97.

¹⁸⁰ Cf annexe n°6 : Devarieux (1985)

¹⁸¹ Entretien GG, du 20/06/97.

des stages regroupant des enseignants de plusieurs établissements, et organisés en dehors des établissements. Mais d'autres critiques sont également adressées au travail de cette équipe. **"Par exemple, quand on demandait aux gens quelles étaient leurs attentes, c'était toujours récupéré en disant : "Vos attentes rentrent tout-à-fait dans nos objectifs",** dit aujourd'hui une formatrice qui a fait elle-même partie de l'équipe pendant quelques temps¹⁸².

Mais, à travers quelques remarques faites lors des différents entretiens que nous avons réalisés, on peut également penser que l'on reprochait à cette équipe son travail à propos de la gestion mentale. On connaît les polémiques que les travaux de Antoine de Garanderie ont soulevées, dans les milieux de la formation et des sciences de l'éducation. Certains formateurs les utilisaient, en raison de l'efficacité qu'ils leur reconnaissaient, au travers de leur expérience. Mais à la M.A.F.P.E.N. de Lyon, certains formateurs, en particulier ceux qui participaient à l'Aide à la Recherche de Terrain, refusaient de reconnaître une quelconque validité à ces travaux, les considérant comme manquant de bases scientifiques solides. L'anathème était donc jeté sur les formateurs qui les utilisaient. A la M.A.F.P.E.N. de Lyon, la gestion mentale était interdite, disent certains. Il est probable que, parmi les raisons qui ont conduit à l'exclusion de l'équipe Pédagogie générale, figure le fait qu'elle ait bravé cet interdit. A la suite de cette suppression, on s'apercevra d'ailleurs qu'une demande de formation en Pédagogie générale subsiste parmi les enseignants, demande à laquelle les intervenants-conseils devront répondre, mais c'est sous une autre forme qu'ils le feront.

4.5. Les Apports De L'aide À La Recherche De Terrain

Quant à l'Aide à la Recherche de Terrain, **"cela n'a pas marché",** dit aujourd'hui le premier chef de M.A.F.P.E.N., **"on a voulu s'inspirer du fonctionnement des I.R.E.M., qui fondaient l'idée de formation sur la recherche, mais on s'est vite aperçu que cela n'était pas possible"**¹⁸³. Cependant le dispositif perdurera encore pendant quelques années, de plus en plus contesté par certains. Un collaborateur écrira plus tard que **"l'A.R.T. n'est guère aujourd'hui [en 1987] qu'une façade. Cela se dit tout bas. Autant le reconnaître clairement. Je le dis pour ma part avec infiniment de regret, car la recherche mérite mieux. Mais le fonctionnement actuel de l'A.R.T. a découragé plus d'équipes qu'elle n'en a aidé à aboutir. Qu'on fasse les comptes avec réalisme"**¹⁸⁴. D'autres enfin jugent que la manière dont s'effectue cette aide à la recherche **"n'est pas compatible avec les réalités de l'établissement, que ce n'était pas possible à réaliser dans l'établissement. On faisait de la formation à la recherche de terrain, mais relativement détachée des conditions dans lesquelles cette recherche se faisait dans les établissements. (...) Les sessions de formation entre profs, avec un animateur plutôt non directif, elles ont été très riches, mais**

¹⁸² Entretien ED, du 20/06/97.

¹⁸³ Entretien JB, du 17/02/94.

¹⁸⁴ Cf annexe n°6 : Moyne (1987)

*enfin, cela ne bouge pas l'établissement*¹⁸⁵."

4.6. Un Dispositif "fédérateur"

4.6.1. L'aboutissement De La Réflexion

Et c'est par la mise en place d'un nouveau dispositif à partir de la rentrée 1986, que va se terminer cette période de tâtonnement et de réflexion : le S.F.I.E. (Service de Formation et d'Intervention en Etablissements). Cette appellation est constituée par la réunion des deux termes de "formation" et d'"intervention", qui renvoient à deux des conceptions dont nous avons parlé ci-dessus : le changement par la formation "pédagogique" et par "l'intervention dans l'établissement". Ces deux conceptions vont cohabiter au sein du S.F.I.E. et se nourrir l'une de l'autre. En effet, celui qui revendiquait la prise en compte de la dimension "pédagogique" dans la formation, prendra la direction du S.F.I.E., alors que le défenseur de la conception "intervention psychosociologique", sera chargé du perfectionnement des intervenants. Les deux n'étaient d'ailleurs pas d'accord pour opérer cette distinction entre "intervention" et "formation", qui est faite¹⁸⁶ par le tenant de la conception "psychosociologique." Le tenant de la conception "pédagogique" exprime¹⁸⁷ son désaccord sur cette distinction. **"Il y a interaction permanente entre intervention et formation"**, déclare-t-il. Cependant, l'accord entre eux se fera sur la nécessité, pour un intervenant en établissement, de posséder la double compétence : il devra **"d'une part être compétent dans le domaine de la sociologie des organisation et d'autre part, être capable d'aider à traiter des problèmes spécifiques concernant les apprentissages scolaires."** (*ibid.*)

La création du S.F.I.E. constitue l'aboutissement de la période que nous étudions dans ce travail. Elle a représenté une étape importante dans l'évolution de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, et cela à plusieurs titres. Tout d'abord, elle montre clairement une volonté d'unifier les pratiques des formateurs intervenant auprès des établissements. En juin 86, le chef de Mission et celui qui allait lui succéder, adressent à tous les formateurs un document¹⁸⁸ dans lequel est définie la formation-intervention en établissement, document qui se termine ainsi : **"L'ensemble de ce dispositif concerne la totalité des personnes susceptibles d'intervenir dans des établissements scolaires au titre de la M.A.F.P.E.N."** Il y est également précisé qu'aucun groupe de formateurs ne devra fonctionner indépendamment du S.F.I.E., c'est-à-dire **que "la diversité au sein du groupe des formateurs-intervenants, nécessaire pour couvrir l'ensemble des besoins, ne dérive en aucun cas vers la constitution de structures autonomes plus ou moins spécialisées, qui risqueraient très vite d'être perçues comme**

¹⁸⁵ Entretien EV, du 25/04/98.

¹⁸⁶ Cf annexe n°6 : Devarieux (1987)

¹⁸⁷ Cf annexe n°6 : Groupe de réflexion (1986)

¹⁸⁸ Cf annexe n°6 : Bouvier, Braemer (1986)

concurrentes, voire de susciter les besoins qu'elles seraient censées couvrir. On cherche donc à faire cesser les conflits dont nous avons parlé à plusieurs reprises, de manière à ce que la M.A.F.P.E.N. présente un seul visage, face aux demandes des établissements. En ce sens, il nous apparaît que la création du S.F.I.E. représente une étape dans l'affirmation d'une identité M.A.F.P.E.N., même si on peut regretter que cette identité se soit construite sur l'exclusion de quelques-uns et non sur leur intégration.

4.6.2. Des Compétences Bien Définies

Outre cette volonté d'unification, les choix faits au moment de la création du S.F.I.E. font apparaître d'autres innovations. Parmi elles, on constate un effort de clarification au sujet des capacités requises des intervenants en établissement. Celles-ci sont précisées, dans un document¹⁸⁹ envoyé en mai 86, par le chef de M.A.F.P.E.N. aux candidats éventuels. Les capacités requises dessinent le profil d'un formateur "généraliste", analysant chaque situation spécifique, à la lumière de son expérience professionnelle s'appuyant sur des référents théoriques multiples. Il ne s'agit donc plus d'un spécialiste possédant un savoir approfondi dans un domaine particulier. La lettre d'accompagnement de ce document présente ces capacités comme constitutive d'un *"profil souhaitable"*, qu'il faut *"entendre comme un projet personnel à développer"*, les candidats devant s'engager à *"participer régulièrement à une structure de régulation et d'analyse des pratiques."* Les exigences de la M.A.F.P.E.N. vis-à-vis des futurs intervenants-conseils, sont donc considérables. Nous sommes ici très loin du type de recrutement pratiqué seulement trois ou quatre années auparavant, pour les premiers formateurs M.A.F.P.E.N., quand ceux-ci étaient sollicités, nous l'avons vu, en fonction de leurs diplômes et surtout de leur réputation. On va donc recruter ainsi une vingtaine de formateurs, sur les trois départements de l'académie. Selon un formateur¹⁹⁰, les interventions-conseils en établissement devaient alors représenter 15 à 20 % des moyens en formateurs.

Au bout de deux ans de fonctionnement, le chef de Mission de l'époque, qui défendait ce dispositif avec force, en fait l'analyse suivante : ***"Au sein des établissements, l'action a changé de nature comme en témoignent les contrats que je signe régulièrement chaque semaine, ou que je refuse de signer lorsque, justement, je ne perçois pas de problématique, ou que certains aspects ne semblent pas conformes à ce que nous nous sommes dit des interventions, et qu'il faut donc poursuivre l'explicitation. Le stage intra qui allait se répétant d'établissement en établissement - à leur demande bien sûr ! - cède le pas à un travail spécifique organisé en fonction des problèmes posés par le chef d'établissement et les différents personnels."*** (Bouvier, 1988, p.224). Une rigueur est donc imposée aux intervenants, dans le but de mieux cerner les besoins des établissements et de s'assurer l'adhésion des personnels.

4.6.3. Une Déontologie

Un autre changement par rapport à la période précédente nous semble devoir être

¹⁸⁹ Cf annexe n°6 : M.A.F.P.E.N. (1986)

¹⁹⁰ Entretien LJ, du 20/06/97.

souligné. On se souvient que, dès qu'un collège était retenu par le Rectorat pour entrer en rénovation, la cellule d'appui intervenait systématiquement dans cet établissement, même s'il n'y avait pas de demande explicite de celui-ci. Cette intervention était quasiment imposée par le Rectorat. Cela était perçu de manière diverse, selon les établissements et les personnes. Certains appréciaient qu'on leur propose une aide, au lieu de les laisser se débrouiller tout seul pour élaborer un projet de rénovation. D'autres se montraient extrêmement méfiants, face à cette intervention, la percevant comme une restriction de leur liberté à choisir un projet vraiment adapté à l'établissement. Dans ce cas, la M.A.F.P.E.N. était perçue comme une courroie de transmission de l'institution, venant imposer des décisions d'en haut. En créant le S.F.I.E., on a cherché à éviter cet inconvénient. La cellule était "*marquée du sceau institutionnel*," alors que l'intervention-conseil apportait un "*appui, une aide aux établissements, mais avec une déontologie*," qui supposait une "*confidentialité*"¹⁹¹, " écrit l'une des responsables de l'époque. On note donc une volonté de se démarquer, afin que, dans les établissements, on n'ait pas l'impression que l'intervenant vient pour imposer une politique qu'on n'a pas choisie. Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté pour les établissements, le S.F.I.E. clarifiera le statut de l'intervention-conseil, en définissant la déontologie de celle-ci, de manière précise, dans un document¹⁹² de janvier 87, comportant quatre points, dans lesquels on retrouve bien les mises en garde contre les situations qui ont posé problème dans la période antérieure.

Le premier point précise bien que l'intervention ne peut se faire qu'avec l'accord du chef d'établissement, dont le rôle est ainsi reconnu ; il n'est donc pas question que l'intervenant apparaisse comme celui qui vient attiser des conflits internes, sous couvert de tenter de les résoudre. En deuxième lieu, est affirmé le respect des choix qui ont été faits par l'établissement, sur lesquels l'intervenant n'a pas à prendre parti, ni à porter de jugement. Un troisième point recommande une certaine discrétion vis-à-vis des informations recueillies dans l'établissement, qui ne devront être utilisées que pour l'aider, et non à des fins extérieures à lui : on pense encore là à la position du formateur vis-à-vis de l'institution, et de l'utilisation qui pourrait être faite par cette dernière des informations ainsi recueillies, à l'insu des personnels de l'établissement. Enfin le dernier point nous évoque les conflits qui ont agité la M.A.F.P.E.N., et dont les établissements n'ont pas à souffrir. L'ensemble de ce document témoigne d'une volonté d'éviter certaines difficultés qui avaient pu se produire dans la période précédente.

4.6.4. Thèmes Et Modalités Des Interventions

Voyons maintenant quels types d'interventions étaient effectués, à l'issu du travail d'analyse de besoins effectué par les intervenants-conseils dans les établissements. Nous avons pu consulter un dossier, contenant les outils de formation forgés, au cours de l'année scolaire 86-87, par le Groupe Départemental de la Loire du S.F.I.E.. A côté de thèmes comme "Méthodologie d'élaboration de projet d'établissement", ou "Pédagogie

¹⁹¹ Courrier ED, du 19/12/97.

¹⁹² Cf annexe n°6 : M.A.F.P.E.N. (1987)

différenciée", ou encore "Interdisciplinarité", on est un peu surpris de trouver tout un ensemble d'outils sur les thèmes qui constituaient la base de la formation en Pédagogie générale, dans la période précédente. On trouve en effet "Profils d'apprentissage : initiation aux travaux de La Garanderie" ; ou "Aide individualisée à l'élève : l'entretien centré sur le profil d'apprentissage", ou encore "Initiation à l'analyse par objectifs". Les besoins en Pédagogie générale qui avaient été recensés par l'équipe dans la période précédente étaient donc bien réels, et continuent à être exprimés par les établissements.

En mars 87, au bout d'un an et demi de fonctionnement, les responsables du dispositif remettent au chef de mission, un rapport d'activité¹⁹³, dans lequel ils constatent que, en effet, **"les premiers mois, les interventions ont été essentiellement centrées sur des thématiques issues des anciens stages Pédagogie générale du P.A.F."** Ils attribuent cela **"aux représentations de la formation tant du côté des établissements scolaires que du côté des formateurs."** Mais ils remarquent également que **"il apparaît un glissement positif vers des pratiques d'intervention réellement conçues en terme de problèmes à résoudre."** Effectivement, parmi les neuf types d'intervention qu'ils ont pu répertorier, à côté des "stages thématiques reprenant des intitulés de pédagogie générale" et des "interventions concernant l'aide méthodologique et l'aide au travail personnel de l'élève", on trouve également des thèmes comme "intervention liée à la question de l'hétérogénéité" ; "suivi d'équipes" ; "aide à l'élaboration de projets spécifiques" ; "analyse de situation" ; "travail sur le projet d'établissement" ; "collaboration avec d'autres secteurs de la M.A.F.P.E.N." et "interventions ponctuelles auprès d'autres instances de formation de l'académie". L'évolution souhaitée par les responsables s'est donc bien produite.

Le mode d'intervention était différent selon la demande. Cela pouvait être, raconte un intervenant-conseil, **"selon la demande, soit un travail uniquement avec le chef d'établissement, c'est une forme d'intervention ; soit avec l'équipe de direction, c'est un autre type d'intervention ; soit avec une équipe pédagogique autour d'une classe, c'est encore un autre exemple d'intervention ; soit encore, en commençant par une assemblée générale et en continuant avec des groupes de travail ou des commissions, selon ce que le chef d'établissement souhaitait mettre en place, et puis un groupe de pilotage"**¹⁹⁴. Il ajoute que les interventions s'inscrivaient dans la durée, qui pouvait aller de quatre à sept ou huit demi-journées.

Le rapport d'activité du S.F.I.E. déjà cité recense également (p.7 à 13) les demandes émanant aussi bien des collèges, que des lycées. On compte quarante-six demandes pour le département de la Loire, cinquante pour le département du Rhône et seize pour le département de l'Ain, soit au total cent douze demandes, dont soixante-dix émanant de collèges. Cela représente environ le quart des établissements de l'académie, pour une période d'un peu plus d'un an seulement. Dans les années qui ont suivi, on peut dire que c'est la majorité des établissements qui ont travaillé avec un intervenant-conseil, sur un ou plusieurs projets. Aujourd'hui encore, la M.A.F.P.E.N. de Lyon propose un service

¹⁹³ Cf annexe n°6 : S.F.I.E. (1987)

¹⁹⁴ Entretien LJ, du 10/06/98.

d'intervention en établissement directement issu du S.F.I.E., au sein du réseau Accord. Bien entendu, le mode d'intervention actuel est différent de ce qu'il était il y a dix ans, mais nous n'étudierons pas ici cette évolution, car nous avons souhaité limiter notre étude dans le temps et nous centrer sur la première période de la M.A.F.P.E.N.

Pour tous, parmi les exigences qui avaient été posées par la M.A.F.P.E.N. aux futurs intervenants-conseil, il y avait la participation à un groupe de "perfectionnement". Une possibilité de perfectionnement était offerte aux formateurs par la M.A.F.P.E.N.

4.7. Le Perfectionnement Des Intervenants-Conseils

Le responsable de ce dispositif présente ainsi la nécessité de ce perfectionnement : **"La formation ne se réduit pas à des problèmes strictement pédagogiques : les formateurs ne sont pas seulement des spécialistes de savoirs appris et de techniques où ils sont entraînés ; ils doivent encore être en mesure d'analyser et d'identifier les conditions sociales et humaines de leur activité, afin de la mieux élaborer et de lui donner des significations plus claires et plus complètes"**¹⁹⁵ . L'orientation donnée à cette formation se démarque d'emblée des deux formations de formateurs qui se sont déroulées dans la période précédente. La formation "pédagogique" des formateurs est donc considérée comme acquise, et le perfectionnement proposé consistera **"à développer une réflexion sur leurs propres pratiques"**. Pour le responsable de cette formation, cette réflexion devra permettre aux intervenants-conseil d'acquérir cinq compétences, que nous allons maintenant examiner.

Tout d'abord, cette réflexion devra permettre aux formateurs de pouvoir **"approfondir leur compréhension du fonctionnement des établissements scolaires et des processus qui s'y développent."** Ce premier axe situe d'emblée la formation proposée dans le cadre de l'action que ces formateurs auront à mener dans les établissements, dont ils devront connaître le fonctionnement, pas seulement de manière théorique à partir des textes qui le régissent, mais surtout en profondeur.

Ensuite, la réflexion sur les pratiques devrait permettre aux formateurs de **"clarifier les options qu'ils prennent dans la conduite de leur action en fonction de leur rôle, leur statut et leur position, à réfléchir à l'utilisation de la formation dans l'éducation nationale et la vie professionnelle."** On souligne ici la nécessité pour les formateurs, de prendre en compte le lien existant entre la manière d'organiser la formation et ses répercussions sur le fonctionnement de l'institution toute entière.

Un troisième aspect de cette réflexion sur les pratiques consistera à **"explicitier les fondements théoriques qu'ils donnent à leurs actions"** . Le perfectionnement proposé s'attachera donc à relier les actions des formateurs sur le terrain à des théories scientifiquement fondées, afin de donner des éléments permettant d'analyser ces actions et de les situer par rapport aux théories existantes.

Le quatrième effet attendu de la réflexion sur les pratiques sera de **"se perfectionner dans l'étude des besoins de formation et la mesure des effets de la formation"** . On

¹⁹⁵ Cf annexe n°6 : Devarieux (1986)

attend donc à la fois une meilleure appréhension en amont des actions, en mettant l'accent sur l'analyse des besoins, et aussi en aval, par l'évaluation des effets produits par la formation.

En dernier lieu, la réflexion des formateurs sur leurs pratiques a également pour objectif de leur permettre de **"s'entraîner à introduire de la recherche dans les actions de rénovation ou d'innovation menées dans les établissements"**. On voit apparaître ici une dimension qui n'est probablement pas étrangère avec le fait que, lors de la période précédente, on a tenté de mettre en place une Aide à la Recherche de Terrain. Il s'agit également ici de faire évoluer les actions de rénovation et d'innovation sur lesquelles les formateurs travailleront dans les établissements, vers des démarches de recherche.

En ce qui concerne les méthodes utilisées, il est bien évident que la réflexion ne peut que s'appuyer sur **"l'étude de situations concrètes rencontrées par les formateurs dans le cadre de leurs actions"**, puisqu'il s'agit précisément de conduire une réflexion sur ces pratiques. Les caractéristiques de ce perfectionnement des intervenants-conseils situent donc cette formation comme une "analyse de pratiques professionnelles". Il nous semble que cette conception de la formation des formateurs repose sur l'hypothèse que mettre en place une analyse très poussée de leurs pratiques professionnelles rendra les enseignants capables non seulement de faire évoluer leurs propres pratiques pédagogiques, mais surtout le fonctionnement de l'institution. En effet, en favorisant ce travail d'analyse avec des individus occupant une position stratégique, c'est toute l'institution qu'on espère faire bouger, par l'instauration d'un travail au sein de l'établissement, considéré dès lors comme une entité à part entière.

Nous avons rencontré précédemment des tentatives pour introduire dans l'éducation nationale, ce que les psychosociologues appellent l'intervention psychosociologique, par exemple les accompagnements d'équipes pédagogiques proposés par les professeurs d'E.N.N.A., dans les premiers catalogues de formation. Mais ces tentatives étaient restées relativement marginales, et avaient une portée limitée à quelques équipes pédagogiques. En revanche, ce perfectionnement des formateurs représente l'introduction, de manière officielle, de la conception psychosociologique de la formation, au sein de la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Les intervenants-conseils étaient tous invités à participer à ces séances. Or les intervenants-conseils étaient les seuls habilités, nous l'avons vu, pour intervenir dans les établissements. L'influence de ce choix fait par la M.A.F.P.E.N. de Lyon est donc importante puisque, à partir de 1986, des interventions-conseils auront lieu dans la plupart des établissements de l'académie.

Les séances de ce perfectionnement se sont donc mises en place comme cela avait été prévu et se sont déroulées pendant environ deux ans. Il a concerné une vingtaine de formateurs. **"On voyait les choses de manière très psychosocio, clinique,"** confirme l'un des stagiaires. **"C'était toujours centré sur la stratégie à mettre en oeuvre, avec un retentissement institutionnel. (...) On souhaitait vraiment que l'intervention-conseil devienne une affaire d'institution"**¹⁹⁶. Le chef de M.A.F.P.E.N. était lui-même très attaché à la réussite de l'intervention-conseil, qu'il espérait voir adoptée au niveau national, comme en témoigne l'article qu'il a signé dans la revue

¹⁹⁶ Entretien LJ, du 10/06/98.

Education permanente. (Bouvier, 1988) Il suivait donc de près l'évolution du dispositif de perfectionnement des formateurs.

Cependant, dans le rapport d'activité déjà cité sur le S.F.I.E.¹⁹⁷, rendu au chef de mission en mars 1987, on note que **"les groupes de suivi et de perfectionnement semblent susciter quelques insatisfactions chez certains."** (p.4). Cette insatisfaction n'a fait que croître par la suite, puisqu'au bout de deux ans de fonctionnement, les participants ont demandé le départ du responsable, départ qui a mis un terme au fonctionnement de ce dispositif. **"Au terme de cette formation," dit l'un des participants, "les choses s'étaient relativement exacerbées, parce qu'il n'admettait que très difficilement des écarts, des décalages, et que les conflits étaient patents, et qu'il était difficile de les gérer (...) Sur cette question du devenir du projet de l'intervention-conseil, de son inscription institutionnelle et de la pérennisation de cette fonction, toute hétérodoxie était difficilement supportable pour lui**¹⁹⁸.**"** Et ce participant parle d'une **"analyse de pratiques qui vire au psychodrame hebdomadaire."**

Le responsable de la formation analyse les choses autrement : **"Je crois qu'il y avait une résistance, je n'aime pas dire institutionnelle, mais pourtant elle est institutionnelle, parce que ce n'était pas seulement des individus, là. Pour beaucoup d'entre eux, on est d'ailleurs très copains, comme JB, c'est une résistance de l'organisation, de ses structures ; elle se sentait menacée, bien que j'aie essayé de n'être jamais menaçant, et même souvent j'étais en deça de l'analyse qui aurait pu être faite, par prudence**¹⁹⁹.**"** Pour lui donc, les individus résistaient parce que, se sentant membres de cette organisation dont ils étaient donc solidaires, ils se sentaient attaqués à travers les critiques qui pouvaient être faites à cette organisation. Il considère donc ce conflit comme le révélateur de la difficulté qu'il y avait à être à la fois formateur et enseignant. **"Pour le formateur, il reste toujours la référence au prof qu'il a été, parce qu'il n'a pas de statut ; le seul statut qu'il a, c'est celui de prof**²⁰⁰.**"**

Ce conflit nous semble mettre en lumière une nouvelle fois une difficulté importante, sans doute même la plus importante, non seulement dans le domaine de la formation des formateurs, mais également dans celui de la formation des enseignants, difficulté qui est celle de la "double compétence" qui leur est nécessaire. En effet, ils doivent posséder à la fois des compétences académiques dans leur discipline, mais également des compétences dans le domaine des sciences humaines, psychologie, sociologie, psychosociologie. Ces deux types de compétences sont acquises séparément, et tout le problème est de savoir comment un individu peut réaliser la synthèse des compétences qu'il a acquises souvent de façon disparate. Lui faut-il réaliser cette synthèse par lui-même, ou bien est-ce le rôle de la formation que de lui permettre d'effectuer cette

¹⁹⁷ Cf annexe n°6 : S.F.I.E. (1987)

¹⁹⁸ Entretien LJ, du 10/06/98

¹⁹⁹ Entretien EV, du 26/06/97

²⁰⁰ *ibid.*

synthèse ? En tout état de cause, c'est bien cette double compétence qui était attendue des intervenants-conseils ; on pourrait même parler de compétences multiples. Il n'est pas certain que le perfectionnement proposé ait fait l'unanimité, quant à sa capacité à résoudre ce problème.

Quoi qu'il en soit, pendant ces deux années, l'intervention-conseil s'est installée à la M.A.F.P.E.N. de Lyon et a touché la majorité des établissements de l'académie. Il est certain que l'attachement du chef de mission à cette formule y a été pour beaucoup. Quant au perfectionnement des intervenants, il a bien entendu évolué grâce à des apports théoriques nouveaux, en particulier d'origine sociologique. Nous n'étudierons pas l'évolution ultérieure de ce dispositif puisque, comme nous l'avons déjà dit, nous avons choisi de limiter cette étude à la première période de la M.A.F.P.E.N.

4.8. Une Conception Plus Élaborée De La Formation

Nous pensons avoir montré en quoi la mise en place du S.F.I.E. constitue l'aboutissement d'une période d'expérimentations, de réflexion, de maturation de l'idée de formation, à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Les dispositifs mis en place dans les premières années, reflétaient les choix idéologiques personnels des responsables et des formateurs, chaque responsable ou groupe de responsables montant son propre dispositif, conforme à ses idées. En revanche, la mise en place du S.F.I.E. nous semble issue de l'analyse des tâtonnements des quatre années de "jeunesse" de la M.A.F.P.E.N. ; elle représente une synthèse de ces expériences.

Ce dispositif montre que l'on souhaitait articuler la formation continue autour du fonctionnement de l'établissement. Cet élément apparaît comme déterminant dans la conception de la formation que révèle ce dispositif. On est passé d'une conception dans laquelle on considérait que c'est un individu isolé qui se forme, à une conception totalement différente, dans laquelle cet individu est indissociable de la communauté dans laquelle il agit, en l'occurrence l'établissement, qui apparaît alors comme le niveau le plus pertinent autour duquel organiser la formation. Bien entendu, l'étude des dispositifs précédents témoigne de l'installation progressive de cette idée, mais le S.F.I.E. constitue la représentation la plus aboutie de cette conception.

Dans cette conception, la formation continue dépend étroitement du contexte de l'établissement et du travail qui peut se faire à l'intérieur de celui-ci. La manière dont les intervenants-conseils ont été recrutés et formés montre qu'on souhaite qu'ils soient capables d'assurer une formation capable d'apporter des réponses aux problèmes professionnels des enseignants. Nous avons vu que cela était le cas de plusieurs autres dispositifs précédemment mis en place ; mais ici, on fait en sorte que cette réponse soit "inventée" en répondant au mieux aux besoins recensés et en s'adaptant au contexte de l'établissement. On cherche à mettre en synergie les aspects pédagogiques, didactiques, relationnels, institutionnels, etc..., espérant ainsi remédier au cloisonnement entre ces différents aspects, qui aboutissait généralement à des formations morcelées, entre lesquelles il était souvent difficile de faire un lien.

Pour conclure cette étude des dispositifs mis en place à la M.A.F.P.E.N. de Lyon,

nous allons maintenant présenter une synthèse des différentes conceptions de la formation que nous avons vu apparaître successivement.

Chapitre 5. Une Typologie Des Conceptions

5.1. Cinq Conceptions De La Formation Continue

Nous avons recherché chez différents auteurs, les typologies de formation d'adultes qu'ils avaient pu établir. Certaines sont spécifiques à la formation continue des enseignants ; d'autres, concernant le cas général de la formation des adultes, nous ont néanmoins semblé pouvoir s'appliquer également dans le cas particulier de la formation des enseignants. Ces typologies se placent chacune d'un point de vue différent. Citons quelques exemples, pris au fil du temps. L'une des plus anciennes, celle de Marcel Lesne (1977), se place du point de vue de la manière dont le formé est considéré : comme objet, comme agent ou comme sujet de sa formation. Bernard Honoré (1977) quant à lui situe la formation par rapport à la limite entre l'intérieur et l'extérieur du formé ; elle peut être envisagée du point de vue de l'objet, du sujet ou de la relation sujet-objet. La typologie de Gilles Ferry (1983) se place du point de vue du type de pédagogie qu'utilise le formateur : pédagogie centrée sur les acquisitions, sur la démarche ou sur l'analyse. Claude Dubar (1985) se place lui du point de vue de la manière dont la formation agit sur le formé : manière thérapeutique, utilitaire, de rattrapage ou de mobilité. Plus près de nous, Guy Le Bouëdec (1991) se place du point de vue de ce qu'on veut produire chez le formé : une transformation des représentations, un développement des capacités opératoires ou une optimisation des stratégies. On pourrait citer bien d'autres exemples, puisque nous avons pu repérer près d'une vingtaine de typologies²⁰¹ des formations d'enseignants ou d'adultes, se plaçant chacune d'un point de vue différent.

L'étude que nous venons de réaliser nous a conduite à construire une nouvelle typologie qui a la particularité d'être spécifique à la formation continue des enseignants. Le point de vue depuis lequel elle se place a été également induit par l'étude des différents dispositifs mis en place à la M.A.F.P.E.N. de Lyon. En effet, nous avons constaté que l'hypothèse faite sur "ce qui est formatif" était différente selon les dispositifs mis en place. Nous avons donc basé notre typologie sur le type de **processus formatif** que le dispositif cherche à solliciter. Précisons que nous dirons que ce processus est formatif, lorsqu'il permet à l'enseignant de **devenir plus compétent**. Se former, ce n'est pas seulement pour absorber des connaissances, mais c'est surtout acquérir des compétences, ce terme étant entendu, rappelons-le, dans le sens que lui attribue Philippe Perrenoud, de *"savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes."* (Perrenoud, 1995 b, p.3). Dans chacune des catégories de notre typologie, il s'agit donc de repérer

²⁰¹ Cf liste de ces typologies, annexe n°3.

quel processus spécifique est mis en oeuvre pour permettre l'acquisition de ces compétences. En précisant le processus particulier que chaque conception met en oeuvre, nous avons donc caractérisé cinq catégories que nous allons maintenant décrire.

5.1.1. Formation Par Transmission De Connaissances Académiques

C'est la conception traditionnelle de la formation continue dans le secondaire, héritée de la formation initiale assurée par l'université, dans laquelle des experts transmettent directement des connaissances de haut niveau. Cette conception était bien entendu présente dans beaucoup de stages "disciplinaires" du P.A.F., mais nous rattacherons également à cette conception, la formation par acquisition d'une culture générale, elle aussi dispensée par des experts, dans un domaine délimité ne relevant pas d'une discipline traditionnelle, comme par exemple les études théâtrales théoriques ou la programmation informatique.

Le processus qui est ici mis en oeuvre est celui de l'acquisition de connaissances par l'enseignant, l'hypothèse implicite étant donc que cette acquisition de connaissances est elle-même formatrice.

Il nous apparaît que cette hypothèse pose deux problèmes essentiels. D'une part, il ne semble pas que le transfert des connaissances ainsi acquises à la pratique pédagogique se fasse de manière automatique ; nous avons pu éprouver nous-même que, si la possession de connaissances est évidemment indispensable pour un enseignant, elle ne procure pas toujours les compétences nécessaires pour enseigner. Notre deuxième remarque concerne le fait que, dans cette conception, les spécificités de l'apprentissage des élèves ne peuvent pas être prises en compte. A propos de ce type de formation, certains pensent même, comme André de Peretti par exemple, qu'il ne s'agit pas véritablement de formation, mais **"d'instruction abstraite ou de sensibilisation culturelle"**²⁰². Remarquons qu'il est également possible d'acquérir ces connaissances, qui restent tout-à-fait indispensables rappelons-le, par la lecture par exemple, mais aussi par les techniques modernes d'information, l'intervention d'un formateur n'étant donc pas toujours indispensable.

5.1.2. Formation Par Transmission De Techniques D'enseignement

Cette deuxième conception est présente dans d'autres stages du P.A.F., comme par exemple dans le dispositif de formation en Pédagogie Générale ou encore dans certains stages "disciplinaires" à orientation didactique ou pédagogique. Là, il ne s'agit plus de transmettre des connaissances purement disciplinaires ou une culture générale, mais des techniques d'enseignement de ces connaissances. Ces techniques peuvent relever soit de ce que d'aucun appelle la "pédagogie générale", soit des "nouvelles" technologies de l'information, soit encore de la didactique d'une discipline. Ces diverses "techniques" ont auparavant été mises au point et expérimentées par des chercheurs et sont proposées ensuite aux enseignants en formation. Le plus souvent, on cherche à favoriser le réinvestissement de ces techniques dans la pratique pédagogique, par un certain nombre

²⁰² Entretien AP, du 19/10/96.

d'aller-retour entre la théorie et la pratique dans la classe.

L'hypothèse qui est faite ici sur le processus formatif est que l'acquisition de techniques d'enseignement, si elle s'accompagne d'aller-retour entre la théorie et la pratique, permettra à l'enseignant d'acquérir des compétences pour enseigner.

La difficulté présentée par la mise en oeuvre de cette conception réside dans la difficulté à trouver une articulation entre les contenus disciplinaires à enseigner et les techniques d'enseignement à mettre en oeuvre. Cette articulation est bien connue, et peu de dispositifs ont réussi semble-t-il à la surmonter. De plus, ces techniques d'enseignement, qu'elles soient pédagogiques ou didactiques, ont été élaborées ailleurs, l'enseignant est alors placé dans la situation de celui qui reçoit ; il peut alors être difficile pour lui d'acquérir le recul nécessaire pour conserver une distance critique par rapport à ces techniques.

5.1.3. Formation Par L'aide À L'élaboration D'un Projet Collectif

C'est dans les actions de la cellule d'appui d'abord, puis dans celles des Intervenants-Conseils, que nous avons trouvé cette conception de la formation. Mais on peut également considérer qu'elle était présente dans le dispositif d'aide à la recherche de terrain. Dans tous ces cas, il s'agit de favoriser le travail des enseignants en équipe, l'objectif étant de promouvoir la mise en place de pratiques pédagogiques nouvelles, dont la nécessité se révèle au cours de l'élaboration d'un projet collectif. Il importe que ce projet soit construit en réponse à une situation précise posant problème, mais ici la réponse est recherchée collectivement. Dans les dispositifs que nous avons étudiés, nous avons donc rencontré cette conception dans les structures d'aide à la recherche de terrain ou d'aide à un projet d'équipe éducative ; il concerne alors un petit groupe de professeurs, avec un ou plusieurs groupes d'élèves. Mais il peut aussi concerner la totalité de l'établissement, lorsqu'il s'agit de faire des choix d'organisation ; on assiste donc, dans ce cas, à l'élaboration collective d'un projet d'établissement.

C'est dans ce travail d'élaboration en commun d'un projet que réside le processus de formation, qu'on l'appelle "recherche de terrain", ou "projet éducatif", ou "projet d'établissement". Dans cette conception, l'hypothèse est donc que ce travail d'élaboration est lui-même formatif.

La difficulté à laquelle on se heurte ici nous semble résider dans le fait que les groupes qui cherchent à élaborer de tels projets ne perçoivent pas toujours l'importance d'être accompagnés dans cette élaboration par une personne compétente, mais non-impliquée elle-même dans le projet. A notre sens, l'élaboration d'un projet, qu'il s'agisse d'un projet de recherche, d'un projet d'établissement, d'un projet d'équipe éducative ou de tout autre projet, ne sera formative que si elle est accompagnée par un véritable intervenant capable à la fois de respecter les attentes du groupe et de permettre à celui-ci d'évoluer.

5.1.4. Formation Par L'échange Entre Pairs

Nous avons rencontré cette conception à l'occasion de l'étude du réseau pédagogique de

l'Ain. Dans cette conception, il s'agit de mutualiser les acquis obtenus au cours d'expériences effectuées par les différents membres d'un groupe dans lequel tous ont le même statut. Ces "pairs" étant géographiquement proches ou évoluant dans des milieux semblables, ont à gérer des problèmes eux aussi relativement proches. La formation se fait alors par la confrontation des expériences, soumises à la critique des pairs. Là, chacun a quelque chose à donner, ce qui lui rend plus facile d'accepter de recevoir ce que les autres ont à donner.

Dans cette conception, l'hypothèse est que le processus formatif est constitué par le conflit socio-cognitif, au sens du socio-constructivisme, c'est-à-dire par le passage de la confrontation avec l'autre à la confrontation avec soi-même. C'est ce passage qui est considéré comme formatif.

On se heurte, dans cette conception, à deux difficultés opposées. Les "pairs" peuvent être trop semblables, trop proches les uns des autres ; dans ce cas le conflit inter-personnel ne peut pas avoir lieu, et on en reste à des conversations entre amis. A l'inverse, si les "pairs" sont vraiment trop éloignés, un terrain d'entente peut être difficile à trouver, ce qui risque d'entraîner des conflits stériles nuisibles au processus de formation. Le processus ne sera formatif que si l'on parvient à se situer entre ces deux situations extrêmes.

5.1.5. Formation Par L'analyse De La Pratique

Nous avons rencontré cette conception dans l'accompagnement d'équipes que proposaient les professeurs de psychopédagogie de l'E.N.N.A. Il s'agit de donner les moyens aux enseignants de trouver eux-mêmes des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne. Pour cela, le formateur accompagne le groupe dans la recherche d'une solution au problème soulevé. Cependant, en aucun cas, cette solution n'est apportée par le formateur ; c'est au contraire l'analyse en groupe du problème rencontré, la confrontation entre les membres du groupe, la mise à jour avec l'aide de l'accompagnateur de certains aspects occultés plus ou moins volontairement, qui permettent d'avancer dans la résolution du problème. Cependant, même si la recherche de la solution se fait de manière collective, la mise en actes reste du domaine de la décision individuelle.

L'hypothèse sur le processus formatif qui est faite dans cette conception est que la mise à jour des aspects ignorés d'un problème permet d'avancer dans la recherche de sa solution. C'est donc une analyse approfondie d'une situation concrète d'enseignement qui est formative.

Nous avons déjà rencontré plus haut le problème que pose ce type de formation ; en effet, il est centré sur des problèmes de gestion de classe, de relation entre les différents partenaires, etc... Il peut alors être difficile de faire un lien avec les contenus enseignés et leur didactique. Il nous semblerait dangereux d'en arriver à croire que les questions didactiques sont secondaires, dès lors que les problèmes de type pédagogique peuvent trouver une solution par ce type de formation.

5.2. Une Formation "plurielle"

L'étude de la mise en place de la formation continue dans le secondaire, à travers l'exemple de la M.A.F.P.E.N. de Lyon, nous a montré que ces conceptions de la formation continue se sont exprimées à travers différents dispositifs ayant alors fonctionné. Mais nous avons vu aussi que ces conceptions se sont violemment opposées, et que les conflits ont abouti à la mise à l'écart de certaines tendances.

Loin de nous l'idée de faire un choix parmi ces conceptions, en plébiscitant l'une au détriment des autres. Au contraire, il nous apparaît que chacune de ces conceptions répond à un besoin spécifique de formation, chez les enseignants. Il nous semble donc nécessaire que toutes ces conceptions puissent s'incarner dans des dispositifs variés, afin que chacun puisse y trouver ce dont il a besoin. Il subsiste alors une difficulté, qui est de trouver une cohérence à cet ensemble de formations, afin qu'elles n'apparaissent pas comme une mosaïque. Nous verrons d'ailleurs, dans la dernière partie de ce travail, qu'aucun dispositif ne donne de résultats meilleurs que les autres. Tous sont intéressants, mais tous présentent aussi des inconvénients. Il est donc indispensable de ne pas avoir un dispositif unique, excluant certains types de formation.

Pendant les années qui ont suivi la période que nous avons étudiée, la M.A.F.P.E.N. a adopté un régime de croisière, mais il ne nous semble pas que la situation de 86-87 ait été complètement bouleversée par des types de formation complètement nouveaux. Certes on a affiné les dispositifs, on a perfectionné les méthodes, mais les principales conceptions existaient déjà en 86-87, même si elles s'incarnaient de manière encore rudimentaire. En d'autres termes, nous pensons que la typologie que nous venons de présenter, bien qu'établie à partir de dispositifs ayant fonctionné entre 1982 et 1987, conserve encore aujourd'hui une pertinence. Mais cela demanderait bien entendu à être vérifié.

5.3. Avec Quels Formateurs ?

Cette nécessaire diversité dans les formations proposées, pose évidemment la question essentielle de la compétence des formateurs, et donc de la formation de ceux-ci. Il nous semble que cette question est loin d'être résolue, même si l'absorption de la formation continue par les I.U.F.M. peut laisser penser qu'elle le soit. On peut se demander par exemple si les compétences nécessaires pour assurer la formation continue des enseignants sont les mêmes que pour la formation initiale. La question est donc de savoir si un formateur assurant la formation initiale en I.U.F.M. pourra pratiquer de manière analogue en formation continue. Même si, nous l'avons dit, il importe de rechercher un lien plus étroit entre formation initiale et formation continue, il nous semble également indispensable de prendre en compte les spécificités de chacun de ces deux temps. Les compétences requises des formateurs sont donc encore à préciser, et la formation permettant de les acquérir à construire.

Nous avons comme projet initial de montrer que "la mise en place des M.A.F.P.E.N. avait contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré vers une

nouvelle professionnalité". Dans les quatre premières parties de cette étude, nous avons montré qu'un certain nombre de dispositifs mis en place à la M.A.F.P.E.N. de Lyon révélait une diversification des conceptions de la formation continue des enseignants du second degré. Cela nous a permis de définir progressivement les axes principaux selon lesquels a évolué la définition de la professionnalité des enseignants, pendant la période étudiée.

Pour achever de valider notre hypothèse, il nous reste maintenant, dans une cinquième et dernière partie, à examiner les effets que ces dispositifs ont pu produire. Nous étudierons tout d'abord les effets produits sur les enseignants, sur les établissements, et sur les élèves. Mais ensuite, nous étudierons également les évolutions institutionnelles qui se sont produites à la fin des années quatre-vingts, en particulier par le vote de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Cette dernière partie nous permettra donc d'apporter un début de réponse à la question que nous nous posons au début de notre travail, sur les effets produits sur l'évolution du métier d'enseignant, par la mise en place des MA.F.P.E.N. En effet, nous montrerons que cette mise en place a contribué à faire évoluer la conception de la professionnalité, vers une nouvelle définition que nous préciserons.

cinquième Partie : Des Faits Aux Effets

Avant-Propos : Evaluer Les Effets ?

0.1. Impossible Évaluation

Nous allons donc maintenant essayer de cerner quelques effets produits par la mise en place des M.A.F.P.E.N. Nous ne pouvons éluder cette question de l'évaluation, il nous semble indispensable de l'envisager. Et pourtant, immédiatement, surgissent nombre de raisons pour expliquer qu'elle sera extrêmement difficile, voire impossible, à réaliser.

On élèvera d'abord une première objection : l'impossibilité d'isoler les effets dus spécifiquement à l'action des M.A.F.P.E.N., de ceux dus à d'autres causes. Il est d'autant plus difficile de procéder à ce tri, que les autres causes envisageables sont extrêmement nombreuses et extrêmement diverses. On sait qu'on rencontre cette difficulté dans toute évaluation qualitative, la condition "toute chose étant égale par ailleurs" est la plupart du temps impossible à réaliser. On ne peut le faire que si cette évaluation a été prévue avant même que l'expérience ne commence, si on a mis en place un groupe-témoin, pour lequel, précisément, les autres conditions seraient rigoureusement les mêmes que dans le groupe étudié. Il aurait donc fallu ici prévoir cette évaluation avant même que les

M.A.F.P.E.N. ne soient créées. Cela serait la seule façon d'isoler la variable "M.A.F.P.E.N." des autres facteurs. Voilà une objection bien embarrassante, et il ne nous sera pas possible de la contourner. Nous devons donc nous contenter de dire que l'existence des M.A.F.P.E.N. a contribué à produire les effets que nous pourrions éventuellement repérer.

Une deuxième difficulté réside dans le fait qu'il s'agit d'une histoire déjà ancienne, puisque cela fait maintenant plus de quinze ans que les M.A.F.P.E.N. existent. Peut-on regarder ce qui s'est passé alors, avec nos yeux d'aujourd'hui ? Que savons-nous du contexte réel de l'époque, même si nous l'avons vécue ? Les critères que nous serions tentée de choisir aujourd'hui sont-ils adaptés au contexte d'alors ? Nous ne pouvons donc avoir qu'une vision extrêmement partielle, voire partisane. Encore une excellente raison de renoncer à nous intéresser aux effets de ces dispositifs...

Une autre objection nous sera faite : pourquoi songer à évaluer les effets, alors qu'il existe déjà d'excellents travaux ? En effet, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective publie régulièrement un État de l'École, dans lequel un chapitre est consacré à l'évaluation de la formation continue. De plus, l'Inspection Générale publie des rapports annuels, dans lesquels la formation continue fait régulièrement l'objet d'évaluation. Les M.A.F.P.E.N. elles-mêmes se préoccupent d'évaluer leurs actions. Elles créent même leurs propres services d'évaluation. Nous allons examiner dans cette dernière partie, quelques-unes de ces évaluations, et nous nous rendrons compte qu'elles n'évaluent pas ce qu'il nous semblerait intéressant et pertinent de pouvoir évaluer, à savoir l'effet de la mise en place des M.A.F.P.E.N. sur la réussite scolaire des élèves, voire sur leur formation personnelle et leur vie future. Or aucune des évaluations faites par les instances que nous avons citées ci-dessus ne porte sur cet aspect des choses, ce qui montre bien que cela est extrêmement difficile, voire impossible. Il serait bien prétentieux de notre part de prétendre y parvenir.

Voilà donc quelques excellentes raisons qui auraient dû nous dissuader de nous livrer à une évaluation des effets des dispositifs que nous avons étudiés. Et pourtant...

0.2. ... Mais Indispensable Évaluation !

Et cependant, comment étudier des dispositifs de formation originaux, mis en place de manière expérimentale, sans tenter de repérer les effets qu'ils ont pu produire ? Certes, pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer, cette évaluation ne peut être que biaisée, voire impossible. Cependant, il nous semble exclu de ne pas l'envisager du tout. Commençons par préciser ce qu'elle ne sera pas.

Evidemment, elle ne pourra pas être quantitative, comme le sont par exemple les évaluations de la D.E.P. Non que les chiffres ne nous intéressent pas, mais les moyens nous manquent pour réaliser des enquêtes de grande ampleur. De plus, nous l'avons dit, cette évaluation n'a pas été envisagée au départ, il est donc impossible d'effectuer des comparaisons chiffrées. Nous essayerons donc de cerner ces effets, d'un point de vue plutôt qualitatif, à travers des réalisations qui ont existé, des projets qui ont été mis à exécution, des changements qui se sont produits.

Cette évaluation ne pourra pas non plus être exhaustive, pour toutes les raisons que nous avons développées ci-dessus. Elle ne saurait prétendre envisager la totalité des effets qu'ont produits les dispositifs mis en place par les M.A.F.P.E.N. de Lyon et de Grenoble. Tout au plus, tenterons-nous de repérer des événements qui se sont produits, ou même parfois de seulement suggérer que cette étude soit approfondie, mais nous ne pourrons jamais être assurée que ces faits sont à mettre à l'actif des M.A.F.P.E.N., mais nous suggérons seulement que leur existence a contribué à faire exister des réalisations. Cette évaluation sera donc partielle, très partielle.

Elle ne pourra pas non plus être précise. Comme nous l'avons dit, il est sans doute un peu tard pour se préoccuper des premières années de fonctionnement des M.A.F.P.E.N. Les souvenirs s'estompent ; les documents disparaissent ; l'ensemble apparaît comme extrêmement flou. Nous ne pouvons espérer au mieux qu'une étude très approximative.

0.3. Quel Type D'évaluation ?

Nous avons déjà précisé que nous n'effectuerions pas une évaluation quantitative. Au sujet de l'évaluation de l'apprentissage des élèves, G.Scallon écrivait, en 1988 : **"Le jugement ou l'appréciation du degré de réussite de chaque élève n'est pas l'aspect le plus important à considérer dans l'action d'évaluer"**. (p.167) L'extrapolation de cette remarque à l'évaluation des dispositifs M.A.F.P.E.N. est-elle trop osée ? Nous ne le pensons pas. En effet, comme dans le cas de l'apprentissage, il ne s'agit pas non plus de juger ces dispositifs ; mais simplement de constater que des choses se sont produites, qui peuvent avoir un lien, qui ont certainement un lien avec l'existence des M.A.F.P.E.N., mais nous ne pourrons pas l'établir de manière indéniable.

Avec toutes les réserves que nous venons d'évoquer, et malgré elles, nous allons néanmoins maintenant nous risquer à évoquer quelques effets qui ont pu être observés et qui nous ont semblé liés à la mise en place des M.A.F.P.E.N., en particulier de celle de Lyon. Le peu de choses que nous avons pu repérer nous laisse penser que l'essentiel échappera forcément à cette étude. Commençons par quelques évaluations existantes.

Chapitre 1. Des Évaluations Existantes

1.1. L'évaluation De La Formation En Pédagogie Générale

1.1.1. Une Évaluation Interne

Dans la troisième partie, nous avons parlé de l'évaluation que l'équipe Pédagogie générale avait fait effectuer de son dispositif de formation. Nous ne reproduirons évidemment pas intégralement ici les résultats de cette évaluation, mais nous en

extrairons ce qui nous a paru le plus significatif. Il s'agit d'une enquête réalisée auprès des anciens stagiaires, et à laquelle un tiers des personnes interrogées a répondu. Cette enquête montre que, pendant la période au cours de laquelle le dispositif a fonctionné, 1645 personnes différentes ont suivi un ou plusieurs stages, le plus demandé ayant été celui sur "Analyse par objectifs et évaluation". Pour approcher de manière plus qualitative les effets de la formation, l'équipe a choisi d'utiliser la méthode des "mots inducteurs". Les thèmes proposés étaient au nombre de dix. L'analyse des réponses apporte des éléments intéressants.

Par exemple, on a cherché à cerner d'éventuelles transformations des pratiques pédagogiques. Parmi les personnes interrogées, 57 % déclarent que cette formation a eu **"un effet positif, profond, irréversible, sur leurs pratiques pédagogiques"**, (Moyne, et al., 1986, p.52), mais surtout, seulement 3 % d'entre elles disent que la formation n'a eu aucun effet.

Au sujet des stages, 92 % apprécient **"la procédure active, inductive, la coupure avec l'établissement d'origine, la rencontre avec des collègues très différents."** (p.53). Les personnes interrogées déclarent que **"les stages ont eu des effets sur leur manière de construire leur travail (29,5 %), d'évaluer (39 %), ou de "différencier la pédagogie" (13 %)." (p.54)**

Sur les apports spécifiques de la formation en pédagogie générale, on trouve : **"Prise de conscience et ouverture, à la charnière de l'affectif et de l'intellectuel (27,5 %) ; amélioration de la qualité de la relation avec autrui (23 %)..."** Mais ce qui paraît surtout important aux formés, sans pour autant qu'ils trouvent négligeable le contenu, c'est la méthode employée : **"La théorisation active, la façon de lier savoir et savoir-faire évitent les lenteurs, les erreurs et les dangers de l'empirisme."** (p.55). Or on sait que lorsqu'une méthode a été employée avec un enseignant lors de sa formation, il lui sera plus facile de l'employer ensuite lui-même avec ses élèves.

Un autre apport de cette formation est souligné par les personnes interrogées : **"Ces stages redonnent aux participants confiance en eux, les épanouissent, mais aussi renouvellent leur énergie pour agir."** (p.56). Cette fonction des stages est bien connue, car elle se produit à la suite de stages de tous types. En revanche, alors que l'enquête avait cherché à cerner **"les effets du dispositif sur l'apprentissage des élèves"**, l'analyse des réponses ne semble pas avoir apporté de données précises sur ce point, puisqu'il est seulement dit : **"Nos correspondants insistent sur l'aspect nécessaire et efficace de la formation (23 %). Ils en soulignent les bénéfices d'ordre intellectuel (17 %), pédagogique (34,5 %), relationnel (25 %)." (p.56).** Cela ne nous semble pas vraiment répondre à ce qui était recherché.

1.1.2. Intérêt Et Limite De Cette Enquête

Le travail²⁰³ à partir des "mots inducteurs", ainsi que l'analyse des réponses à la question ouverte qui accompagnait le questionnaire, a permis d'effectuer une investigation intéressante sur les apports de cette formation. En effet, cette méthode apporte

²⁰³ Ce travail est détaillé dans le [Dossier complet de l'évaluation](#), fascicule de 33 pages, qui vient en complément de l'ouvrage.

davantage d'éléments que le questionnaire par questions directes, ce dernier laissant davantage la possibilité, aux personnes interrogées, de reconstruire le passé *a posteriori*. Néanmoins, si on prend l'exemple des pratiques pédagogiques, la majorité des enseignants déclarent en avoir changé, mais cela n'a pas pu être observé. En effet, pour que cette observation soit significative, il aurait fallu que ces pratiques aient été observées une première fois avant que les enseignants aient suivi les stages, afin de procéder à une comparaison.

D'autre part, l'enquête n'a manifestement pas permis de cerner les effets du dispositif sur l'apprentissage des élèves. Cette évaluation est certainement la plus difficile à faire, et, comme nous le verrons au sujet des autres évaluations dont nous ferons état, on ne peut que constater qu'on ne sait toujours pas la faire aujourd'hui. Il reste que ce travail d'évaluation a permis de cerner de manière relativement précise certains effets du dispositif de formation en Pédagogie générale, sur les enseignants, ce qui apporte déjà des données non négligeables.

1.1.3. Un Témoignage

Nous avons interrogé une enseignante qui avait suivi cette formation, au début des années quatre-vingts. ***"Pour moi," déclare-t-elle, "ils avaient instauré une démarche intéressante qui permettait aux gens de partir de leur pratique et surtout de travailler en équipe. Par exemple, au collège de F., si un projet d'établissement un peu novateur a pu prendre forme, c'est aussi parce que nous avons été nombreux à suivre ces stages ensemble. C'était notamment sur "Analyse par objectifs et évaluation", qui a joué un rôle important dans la mise en place de nouvelles démarches pédagogiques sur les apprentissages, à partir d'objectifs. Ce sont ces stages qui ont permis de mettre en oeuvre cette démarche. (...) J'ai beaucoup de collègues, dans d'autres établissements aussi, qui sont passés par ces stages, et cela nous a permis de parler un langage commun, de voir notre métier autrement***²⁰⁴.
." Cette enseignante attribue donc une influence importante à cette formation.

Elle précise ce que cette formation lui a personnellement apporté, mais, selon elle, le bénéfice de cette formation a dépassé les personnes pour rejaillir sur l'établissement. En effet, elle précise : ***"On nous avait présenté la théorie, mais la formation consistait surtout à former les gens à formuler un objectif, etc... Moi, cela m'a beaucoup appris ; maintenant je m'en sers encore dans mon travail, même au niveau syndical [où elle a des responsabilités] . Je pense que pour nous, pour notre établissement, cela a été important, et d'autant plus que nous avons fait ces stages en équipe, enfin pas tout le collège bien sûr, mais on était une équipe de cinq ou six. Il y avait toujours une partie du stage où on était amené à travailler sur des choses concrètes de notre établissement***²⁰⁵.
."

Il faut se souvenir que, au début des années quatre-vingts, pour beaucoup d'enseignants excepté ceux qui enseignaient l'E.P.S, l'analyse par objectifs était une

²⁰⁴ Entretien CK, du 05/11/97.

²⁰⁵ *ibid.*

technique entièrement nouvelle, qu'ils commençaient à peine à découvrir. C'était d'ailleurs également le cas des autres techniques que la formation en Pédagogie générale se proposait de faire connaître aux enseignants, comme le travail autonome, ou l'entretien d'aide à l'élève, ou la gestion mentale. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants ayant suivi à l'époque cette formation, l'aient trouvée bénéfique pour eux et la jugent aujourd'hui indispensable. Il est probable que, si cette formation n'était pas la panacée, elle a néanmoins permis à un certain nombre d'enseignants de sortir de leur isolement et leur a donné des outils pour entrer dans un processus d'évolution de leur pratique. A ce titre, on peut donc la considérer comme une entrée facile dans une réflexion sur la pratique, d'autant plus que l'enthousiasme qu'elle soulevait chez les enseignants permettait à quelques résistances de tomber.

1.2. Une Enquête Sur L'a.R.T.

1.2.1. Une Recherche Sur Les Recherches

Au printemps 86, au bout de trois années de fonctionnement de l'Aide à la Recherche de Terrain, les responsables décident d'entreprendre eux-mêmes une recherche sur le fonctionnement de l'A.R.T., de manière à améliorer le fonctionnement du dispositif. Pour cela, ils interrogent quelques équipes conduisant des recherches dans leur établissement ; ils choisissent ces équipes les plus différentes possibles les unes des autres. Nous avons pu consulter les transcriptions de ces entretiens²⁰⁶, réalisés donc en 1986.

A noter que la M.A.F.P.E.N. a fait le choix d'aider uniquement des recherches d'équipes, et non des recherches individuelles. Les questions posées portent d'ailleurs davantage sur le travail d'équipe que sur l'objet même de la recherche. En effet, la M.A.F.P.E.N. n'intervenait pas sur le choix des objets de recherche qui restait du ressort des équipes, mais s'était donné pour mission d'apporter une aide méthodologique en privilégiant, nous l'avons dit, les recherches se situant dans la problématique générale de la lutte contre l'échec scolaire. Au moment des entretiens, les six équipes interrogées fonctionnent depuis deux, trois, voire quatre années. Quatre questions leur sont posées :

• ***"Comment vous y prenez-vous pour travailler en équipe dans votre établissement ?***

• ***Qu'est-ce qui se passe dans l'équipe, et qu'est-ce que cela signifie pour vous d'être dans une équipe de recherche de terrain ?***

• ***Comment cela se passe autour de vous ? Comment l'équipe vit-elle ses rapports***

²⁰⁶ Cf annexe n°6 : Enquête A.R.T. (1986). La totalité des transcriptions des entretiens que nous avons consultées figurent en annexe.

avec les autres ? Est-ce que vous pensez pouvoir faire passer quelque chose aux autres ?

Quelle est la valeur, l'efficacité, à votre point de vue, de votre activité comme équipe ? Qu'est-ce que cela peut apporter une équipe dans un établissement ?"

L'intention des responsables était d'analyser les contenus de ces longs entretiens. Mais les restructurations intervenues dans la M.A.F.P.E.N. à la rentrée 86, n'ont pas permis à cette analyse d'être faite. Ces entretiens n'ont donc pas été utilisés. Néanmoins, la lecture des transcriptions de cinq de ces six entretiens nous ont permis de repérer quelques effets produits par les recherches, à travers les déclarations des enseignants interrogés. Les effets de ce travail d'équipe peuvent être repérés à trois niveaux : sur les enseignants, sur l'établissement et sur les élèves.

Nous sommes bien consciente que l'étude à laquelle nous allons maintenant nous livrer ne constitue pas une véritable évaluation puisque, dans les entretiens, s'il arrive que des objectifs soient précisés et qu'on cite des indicateurs d'atteinte de ces objectifs, en revanche on ne dispose pas d'enquête chiffrée qui aurait permis d'avoir une évaluation fiable. Expliquons-nous sur un exemple : pour favoriser la communication avec les élèves et les familles, une équipe met en place une nouvelle forme de conseil de classe ; à la suite de cela, elle constate qu'il y a eu beaucoup plus de contacts avec les familles qu'avant, mais l'entretien ne dit pas sur quoi l'équipe s'est basée pour affirmer cela. On en reste donc à un niveau relativement subjectif, mais que nous avons cependant décidé de prendre en compte. Nous pointerons donc maintenant les effets cités dans les entretiens. Commençons par les effets sur les enseignants eux-mêmes.

1.2.2. Les Effets Sur Les Enseignants

Les effets positifs annoncés par les cinq équipes sont attribués unanimement à la pratique du travail d'équipe. Les descriptions du travail de recherche, faites par les différentes équipes interrogées, permettent de constater qu'elles procèdent toutes de la même façon : le travail de l'équipe est consacré à la création d'outils expérimentés en classe et améliorés ensuite au fil des réunions de l'équipe. Les équipes déclarent avoir apprécié l'aide que leur a apportée la M.A.F.P.E.N., qu'il s'agisse de l'accompagnement régulier de l'équipe par un formateur, ou qu'il s'agisse des universités d'été auxquelles elles ont participé.

Ainsi, toutes les équipes constatent que la présence de l'accompagnateur leur a permis d'être plus efficace. On signale même que **"au départ, les gens n'avaient pas tellement besoin de l'extérieur ; ils avaient l'impression qu'ils pouvaient gérer leur travail complètement, alors que maintenant..."** (entretien n°5, p.20). Les enseignants ont donc pu mesurer l'efficacité de la présence d'un accompagnateur extérieur, pour le travail d'une équipe. Voilà donc déjà un premier effet qui nous semble positif.

Les enseignants interrogés attribuent à ce travail d'équipe, d'autres effets positifs, situés dans trois domaines distincts. Le premier est celui de la connaissance qu'ont les enseignants de la manière dont les élèves apprennent. **"On découvre maintenant à quel**

point on connaissait mal les élèves avant" , dit un enseignant (n°1; p.15). D'autres signalent un *"renversement"* dans leur connaissance de l'apprentissage, et précisent : **"Dans un premier temps, nous étions centrés sur nous-mêmes : nous, professeurs, nous allons vous dire comment on apprend une leçon (...), et dans un deuxième temps, c'est peut-être à l'élève à découvrir quelle est sa méthode."** (n°3, p.6). L'un déclare avoir découvert ainsi la nécessité de mettre les élèves en activité, (n°3, p.6) ; un autre, l'utilité de faire apprendre un certain nombre de choses par coeur, alors qu'auparavant il trouvait cela rétrograde (n°3, p.10). Une équipe, après avoir mis au point des méthodes pour les élèves en difficultés, découvre **"que cette pédagogie mieux adaptée à des élèves en difficultés, est également mieux adaptée à des enfants qui marchent bien."** (n°2, p.4).

Outre la meilleure connaissance des élèves qu'apporte le travail d'équipe, les enseignants signalent que celui-ci les a obligés à améliorer leur manière personnelle de travailler. A travers des actions menées avec l'équipe, certains éprouvent la nécessité d'être plus rigoureux, de ne rien laisser au hasard. En effet, lorsqu'ils n'ont pas suffisamment préparé une action avec l'équipe, ils constatent qu'elle a moins d'impact (n°5, p.20). Dans le même sens, un autre déclare avoir pris conscience de l'importance d'une bonne organisation matérielle (n°4, p.9). D'autre part, tous ressentent la nécessité d'évaluer le travail de l'équipe. **"On ressentait très fort le besoin d'évaluer notre travail, mais on ne se rendait pas compte quels étaient les bons indicateurs"** (n°5, p.11), dit une équipe. Le travail d'équipe leur a également permis de reconnaître la nécessité d'explicitier toujours davantage leurs attentes par rapport aux élèves, (n°4, p.8), ainsi que leurs propres critères d'évaluation des élèves (n°1, p.8), qu'ils essaient **"d'harmoniser dans les différentes disciplines."** (n°1, p.5). Enfin, une autre équipe déclare avoir changé le fonctionnement du conseil de classe : **"Pour le conseil de classe, il y a une réunion préalable avec les professeurs qui préparent l'appréciation générale (...), et c'est la base de discussions avec les groupes [d'élèves] . On peut modifier cette appréciation générale."** (n°1, p.5).

Enfin, le troisième domaine dans lequel les enseignants déclarent avoir appris, grâce à la recherche effectuée en équipe, est celui de la connaissance des autres enseignants. **"C'est qu'on a appris à se connaître, non pas en tant qu'individus, mais en tant que professionnels d'une discipline. (...) Pour moi, ça a été vraiment très, très positif d'apprendre à connaître le travail des autres disciplines."** (n°5, p.6). Certains constatent qu'un nouveau type d'interactions s'instaure entre les membres de l'équipe : **"Un prof de physique pouvant donner une idée à un prof de français, il y a trois ans, c'était inconcevable."** (n°5, p.25). Tous les entretiens montrent donc que le travail en équipe autour d'un projet de recherche est en lui-même formatif. **"Ce qui me paraît important, c'est cet aspect-là... Il y a une collaboration, une mise en commun d'un certain nombre de données... Chaque prof apporte ses idées, ses observations, positives ou négatives."** (n°5, p.15). La collaboration peut aller encore plus loin : **"Maintenant on prépare des cours en commun ; de multidisciplinaire, c'est devenu plus interdisciplinaire, c'est-à-dire que, dans cette option, il y a souvent trois ou quatre profs qui sont présents. On va aux cours des autres, on est à la fois enseignant et enseigné."** (n°1, p.14). Le travail en équipe de recherche de terrain semble tellement important qu'ils concluent : **"A la limite, nous, nous pensons que ce**

que nous faisons comme travail d'équipe, c'est ce qu'on devrait faire ; ça devrait être institutionnalisé." (n°1 , p.15).

Les effets sur les enseignants, dans les trois domaines que nous venons de repérer, nous semblent montrer clairement que le travail d'équipe les a aidés à devenir de meilleurs professionnels de l'enseignement. Constatons également que cette énumération d'effets laisse apparaître clairement que ce ne sont pas les résultats des recherches qui sont les plus instructifs - il en est d'ailleurs assez peu question dans les entretiens - mais bien le travail de recherche lui-même. Le produit de la recherche importe moins que le processus lui-même, car c'est lui qui est formatif.

Cependant les enseignants interrogés signalent également des difficultés, qui ne sont pas forcément celles qu'on aurait pu attendre. Par exemple, les équipes ne disent pas que le travail en équipe leur fait perdre du temps ; ils attribuent d'ailleurs ce fait à la présence de l'accompagnateur : **"Au lieu de multiplier les réunions, ce qui éloignait pas mal de gens (...), on a fait des réunions beaucoup moins fréquentes, mais beaucoup plus efficaces.(...) Les gens avaient l'impression qu'on investissait beaucoup de temps pour peu d'efficacité (...), or maintenant, c'est un petit peu le contraire."** (n°5, p.4-5). En revanche, plusieurs équipes trouvent que la M.A.F.P.E.N. les sollicite trop, soit pour des réunions, soit pour fournir des compte-rendus, dont elles ne voient d'ailleurs pas l'intérêt, car elles pensent que ce qu'elles font ne peut pas servir à d'autres, n'est pas généralisable. Elles ne considèrent pas la rédaction de ces compte-rendus ou ces réunions, comme des occasions de faire le point, il ne semble pas d'ailleurs que la M.A.F.P.E.N. leur ait présenté les choses de cette façon.

Toujours au sujet de ces réunions, certains sont critiques : **"On n'a pas compris la formulation de l'ordre du jour de cette réunion de l'A.R.T. (...) On s'est senti en décalage avec un discours théorique qui nous échappait."** (n°5, p.10). Nous avons vu que les responsables souhaitaient que les équipes passent du stade de l'expérimentation à celui de la recherche, par adoption d'une méthodologie rigoureuse. Or les réflexions citées ici révèlent un certain décalage entre cette volonté des responsables et les équipes. Pour ces dernières, l'important était de trouver des outils intéressants pour la pratique quotidienne, et elles ne comprenaient pas toujours, on vient de le voir, le sens de l'exigence de rigueur des responsables.

Outre les effets du travail en équipe de terrain sur les enseignants, dont nous venons de parler, nous avons recherché si ce travail avait également eu des effets sur l'établissement.

1.2.3. Les Effets Sur L'établissement

Bien que la troisième question posée au début des entretiens porte sur les relations des équipes avec l'établissement, on trouve peu de remarques à ce sujet. Bien sûr, certains soulignent les difficultés bien connues que provoque l'existence d'une équipe dans un établissement : **"Cela peut apparaître comme les donneurs de leçons, ceux qui vont expliquer aux autres comment il faut faire."** (n°5, p.13). C'est pourquoi ils ne cherchent guère à informer les autres de ce qu'ils font : **"Les premières années, il y avait eu des réunions où l'équipe présentait ce qu'elle avait fait aux autres. Puis d'année en**

année, l'auditoire se réduisait, si bien que cette année, on n'a même pas prévu..." (n°5, p 13).

Aucune équipe ne fait état de difficultés avec le reste de l'établissement, mais il ne semble pas non plus y avoir eu beaucoup de liens. Malgré tout, certains constatent qu'il y a **"des gens qui ramifient, qui étendent un peu le travail de l'équipe à d'autres. (...) Dans nos disciplines, on avait l'impression qu'il y avait plus de gens que ceux qui étaient membres de l'équipe, qui avaient un peu les mêmes idées que les gens de l'équipe."** (n°5, p.14). Les idées de l'équipe se diffusent donc petit à petit, de manière informelle, dans un cercle plus large que l'équipe elle-même. Les enseignants ne semblent d'ailleurs pas rechercher davantage de contacts, car ils pensent qu'il est encore prématuré de chercher à diffuser le travail de l'équipe, car ils ne se sentent pas encore assez sûr d'eux : **"On essaie de voir ce qui va, ce qui ne va pas, ce qu'on peut utiliser ailleurs, et il me semble qu'on est en train d'amorcer ce genre de travail. (...) Mais je me demande s'il ne serait pas plus logique que... quelqu'un d'autre observe et diffuse ce qui vaut la peine. (...) Le problème, c'est qu'on a un peu de mal à voir la validité de certaines choses de manière objective."** (n°5, p.28). L'équipe n'envisage pas la diffusion des résultats de sa recherche, car elle n'est pas certaine de sa validité.

On voit donc que peu d'effets ont pu être repérés dans les établissements. La recherche semble rester à peu près limitée au petit cercle de l'équipe, sans avoir de répercussions sur le fonctionnement général de l'établissement : on préfère rester entre soi, peut-être parce qu'on n'est pas persuadés que ce qu'on fait peut être intéressant pour d'autres. En revanche, au fil des entretiens, les enseignants déclarent avoir repéré des effets sur les élèves. Examinons-les maintenant.

1.2.4. Les Effets Sur Les Élèves

L'une des équipes a mis en place, pour chaque élève, des "fiches-navettes" qui répertorient les objectifs atteints ou non-atteints par l'élève. Or les enseignants constatent : **"On a une classe particulièrement rétive à tout ce qui est ordre, organisation, institution. (...) Je me suis dit : ces fiches, ils vont les perdre ; ils vont trouver que c'est quelque chose de contraignant. Eh bien, à la fin de l'année, pratiquement aucune fiche n'a été perdue. (...) Ils n'ont jamais leur cahier de textes, (...), ils rendent jamais leurs devoirs en même temps..., mais la fiche, ils l'ont tout le temps sur eux !"** (n°1, p.6). Cette constatation nous semble donc indiquer que la mise en place de cet outil, élaboré dans le cadre de la recherche, a permis aux élèves concernés de devenir plus autonomes par rapport à leur travail scolaire.

Cette équipe qui a également mis en place des conseils de classe "éclatés", de manière à ce que chaque élève puisse y participer et pas seulement les délégués de classe, a pu ensuite constater : **"On a rencontré beaucoup plus les familles que nous ne les rencontrions avant."** (n°1, p.4). Un autre effet de ce travail a donc pu être repéré : une plus grande implication des familles.

Cette même équipe fait également état d'autres effets de ces conseils de classe "éclatés". En effet, ils rapportent que le chef d'établissement **"a essayé de suivre, de reprendre les dossiers du passé et de suivre les élèves après, de voir ce qu'ils**

étaient devenus. (...) Son sentiment, c'est qu'il y avait moins de problèmes après, avec les élèves qui étaient passés par là, du point de vue de l'orientation." (n°1, p.12). Cependant, ils s'inquiètent également d'effets qu'ils qualifient de "pervers" : *"Se sentant protégés, compris, etc..., les élèves jouaient un peu aux enfants gâtés. (...) Les élèves se disent que, puisque c'est une classe expérimentale, ils passeront forcément. (...) Enfin, ils se font un peu des illusions (...) Comme si on allait les protéger jusqu'au bout, leur procurer une bonne sortie."* (n°1, p.11).

Dans un deuxième établissement, la recherche a porté sur deux classes, dont une était constituée d'élèves en échec scolaire. Les enseignants disent : *"Les enfants qui étaient en échec scolaire nous ont étonnés, parce que ce sont eux qui ont travaillé avec le plus de régularité pendant toute l'année, y compris la fin de l'année, quand il y a une espèce de flottement dû à la fin de l'année (...) C'est vrai que la fin de l'année s'effiloche et les élèves de cette classe ont travaillé plus sérieusement jusqu'au bout."* (n°2, p.10). Voilà, nous semble-t-il, un indicateur d'une remotivation de ces élèves en difficultés, due au travail de l'équipe.

Dans un autre établissement encore, les enseignants mettent en place un groupe de travail autonome, dans lequel ils encouragent l'entraide entre élèves. Ils constatent que *"beaucoup d'enfants qui ont participé à ce groupe de travail avaient récupéré quelque part une certaine confiance en eux-mêmes."* (n°4, p.14). Evidemment, cette constatation peut être considérée comme subjective, mais elle est faite par l'équipe des enseignants et non par un seul.

Dans le dernier établissement, la recherche portait sur trois classes. Les enseignants ont pu se rendre compte de plusieurs façons, de l'impact du travail de l'équipe. Tout d'abord, ils ont constaté que, dans ces classes, certains élèves leur disaient : *"Ah oui, ça, on a appris à le faire en français" ; ou bien "Ah oui, on a appris à faire cela en anglais, on peut donc le faire en sciences."* (n°5, p.7). Une meilleure cohérence entre les enseignants est perçue par les élèves, et leur permet de faire le lien entre les différentes disciplines qu'on leur enseigne, ce qui les aide à trouver du sens à leur travail scolaire. D'autre part, ils disent également : *"Les conseillers d'éducation nous ont toujours dit que dans ces trois classes, il n'y a pratiquement pas d'absentéisme, beaucoup moins que dans les autres classes."* (n°5, p.10). Ce fait constitue un autre indicateur non négligeable et qui de plus nous semble assez objectif, d'un effet du travail d'équipe sur ces trois classes.

Nous avons donc relevé, dans ces transcriptions d'entretiens, un certain nombre d'indicateurs montrant que des effets se sont produits. Bien que nous ne disposions d'aucune mesure quantitative de ces effets, il nous semble que, dans la plupart des cas, les indices prélevés par les enseignants permettent d'en montrer la réalité.

On a pu constater que les effets repérés aussi bien sur les enseignants que sur l'établissement, mais aussi sur les élèves, semblent en fait surtout résulter du travail d'équipe. Cela peut laisser penser qu'ils ne sont pas liés directement à l'objet même de la recherche, mais plutôt au fait que la recherche s'est faite en équipe. Nous ferons remarquer que, lorsque des enseignants travaillent en équipe, ils ne le font que pour chercher : chercher de nouveaux outils à mettre en place ; chercher comment améliorer le climat d'une classe ; chercher comment mieux aider les élèves ; chercher comment

présenter telle ou telle notion ; etc... "Travail d'équipe" et "recherche" nous semblent donc intimement liés, même si le mot "recherche" ne désigne pas toujours un processus aussi rigoureux que les universitaires le souhaiteraient, ni surtout n'utilise pas le "jargon" auquel ceux-ci sont habitués. Le travail des équipes de terrain est principalement orienté vers l'efficacité des outils qu'elles expérimentent, et elles admettent difficilement d'avoir à s'imposer cette rigueur et surtout ce jargon, dont elles ne perçoivent pas toujours la nécessité. Même si le travail de l'équipe ne porte pas le titre officiel de "recherche", parce qu'il n'est pas forcément effectué de manière orthodoxe, il nous semble néanmoins que, dans une équipe, on ne peut pas faire autre chose que chercher, mais chercher en confrontant les points de vue. Les effets repérés plus haut sont imputés par les enseignants au fait qu'ils ont travaillé en équipe sur leurs recherches, et comme la M.A.F.P.E.N. a encadré ces recherches, nous pensons donc pouvoir dire que son action a contribué à ce que ces effets se produisent.

L'analyse de ces entretiens a montré, s'il en était encore besoin, combien il est difficile de cerner les effets d'une action sur les élèves, alors qu'il semble possible de repérer ceux qui concernent les enseignants. Voyons maintenant si l'institution elle-même a cherché à le faire. Pour cela, nous nous intéresserons aux travaux d'un groupe, mis en place en 86 à la M.A.F.P.E.N. de Lyon : le G.E.T.E.D. (Groupe d'ETude des Effets du Dispositif M.A.F.P.E.N.)

1.3. Les Travaux Du G.E.T.E.D.

1.3.1. Une Volonté D'évaluation

Peu de temps après sa prise de fonction, le deuxième chef de M.A.F.P.E.N. de Lyon ressent le besoin d'évaluer les effets des formations dispensées par la M.A.F.P.E.N. Pour cela, il réunit un groupe de cinq formateurs et collaborateurs, auquel il demande de réfléchir à une évaluation du dispositif M.A.F.P.E.N. Plusieurs constats ont motivé cette demande. Tout d'abord, en tant que chef de mission, il a besoin d'informations, pour pouvoir prendre les décisions que nécessite sa charge. D'autre part, il déclare que **"il lui paraît légitime de se demander si tout le travail [fait par la M.A.F.P.E.N.] a des effets perceptibles."** Il attend également de l'évaluation qu'elle permette **"la mise en évidence des enjeux et aide chacun à travailler sur le sens de ce qu'il fait."** Enfin, il constate que **"les M.A.F.P.E.N. sont entrées dans une zone de turbulence"**, à cause du contexte politique nouveau créé par le retour de la droite au pouvoir, faisant craindre qu'ayant été créées par la gauche, les M.A.F.P.E.N. ne soient évaluées **"d'un point de vue particulier."** Il souhaite donc que, pour parer à ces éventualités, la M.A.F.P.E.N. **"ait amorcé ce travail dans une perspective plus cohérente."** Partant de ces constats, il propose que le groupe se donne un cahier des charges et un plan de travail pour deux, voire trois ans.

Ce cahier des charges sera élaboré en mars 87. Il prévoit que le groupe, baptisé G.E.T.E.D., effectue une enquête dans des établissements. La première année de fonctionnement constituera une phase préparatoire à l'enquête, au cours de laquelle le groupe mettra au point une méthodologie pour l'étude qui lui a été commandée et

commencera à enquêter auprès de deux établissements. Le chef de mission précise que **"il ne s'agit pas tant de faire apparaître des relations de cause à effet (...); il s'agirait plutôt de repérer des relations entre éléments en termes d'analyse systémique."** Un certain nombre d'outils d'évaluation sont produits, questionnaires, grilles, etc... L'année suivante, l'enquête sera étendue à sept établissements : trois collèges, deux lycées et deux lycées professionnels. Une crainte apparaît chez certains membres sur les finalités de cette évaluation : **"Il conviendrait de dissiper l'impression que le but occulte du G.E.T.E.D. serait de trouver des justifications a posteriori à la décision politique de la Mission, à la fin de l'année 85-86, de centrer la formation sur l'établissement scolaire (...), ce qui implique une parfaite neutralité à l'égard des choix stratégiques de la mission. Ce n'est pas le rôle du G.E.T.E.D. de militer pour ou contre ceux-ci"**²⁰⁷. On se souvient en effet que c'est à la fin de l'année 85-86 que le choix de privilégier l'intervention en établissement avait été fait par le chef de mission. Les membres du groupe mettent donc au point une méthodologie suffisamment solide pour que les positions personnelles des uns et des autres ne viennent pas interférer avec le travail d'évaluation.

1.3.2. Les Résultats De L'enquête

L'étude sera terminée en juin 89. Selon les auteurs, elle montre que **"la formation n'agit pas de façon linéaire et mécanique sur les établissements, induisant directement des effets en établissement à partir des acquis formatifs. Elle agit de façon indirecte, par des adaptations secondaires obtenues à travers différents processus à l'oeuvre dans les situations d'établissements."** (G.E.T.E.D., 1989, p.5). L'enquête a permis de repérer vingt-quatre effets différents. La lecture des descriptions de ceux-ci montre qu'il s'agit uniquement d'effets produits sur les enseignants eux-mêmes, mais pas du tout sur les élèves. Certains des effets repérés concernent **les pratiques** des enseignants, comme par exemple l'effet "Fossilisation" : **"Les pratiques traditionnelles se perpétuent en classe, en dépit de la participation à de nombreux stages"**, (p.21); ou encore l'effet "Nouvelle donne" : **"Une formation permet de dépasser des modèles de fonctionnement devenus inopérants dans une situation locale critique."** (p.26). D'autres effets concernent **l'attitude** des enseignants, comme l'effet "Déstabilisation" : **"L'enseignant repart de formation en ayant perdu ses repères habituels, sans en avoir acquis de nouveaux."** (p.21), ou encore l'effet "Anti-stress" : **"La formation crée une parenthèse qui permet à l'enseignant de sortir momentanément d'un milieu qu'il vit comme stressant."** (p.20).

Remarquons que la plupart des vingt-quatre effets ainsi repérés concernent les enseignants en tant qu'individu. Très peu sont des effets sur l'établissement; nous avons pu seulement trouver l'effet "Archimboldo" : **"Les différents apports de la formation se fédèrent et des acquis disparates donnent progressivement à l'action conduite dans l'établissement une signification globale."** (p.24), ainsi que l'effet "Spirale" : **"Une pratique déclenchée par un stage au niveau d'une équipe se démultiplie, se ramifie, s'institue et s'enrichit progressivement dans l'établissement."** (p.24), et enfin l'effet

²⁰⁷ Cf annexe n°6 : Barlow (1988)

"Solidarnosc" : **"Les enseignants ayant suivi une même formation ont en commun, référents, vocabulaire, type de mise en oeuvre de l'action ; ils constituent un groupe facilement reconnaissable dans l'établissement."** (p.28).

Les effets repérés sont ensuite regroupés, selon qu'ils apparaissent comme étant le signe d'un "changement", **"défini comme une modification des représentations et des pratiques socio-professionnelles"**, ou bien d'une "conservation", définie comme le maintien de l'existant (p.32). Des hypothèses sont faites sur les causes "probables" de chacun des effets, dans le but de permettre aux responsables destinataires du document d'agir sur les causes, lorsqu'ils jugeaient les effets indésirables.

1.3.3. Quels Enseignements ?

Ces deux ans d'observation du terrain ont permis aux membres du G.E.T.E.D. de formuler en conclusion, quelques recommandations en direction des formateurs, ainsi que des commissions, des établissements et du dispositif lui-même. Nous avons déjà remarqué que, si l'enquête a permis de repérer des effets sur les enseignants ainsi que sur les établissements, en revanche les effets éventuels sur les élèves n'ont pas pu être cernés directement par l'enquête. Les auteurs déclarent à ce propos que **"on peut légitimement admettre qu'en tant qu'organisme de formation, le dispositif M.A.F.P.E.N. a pour objectif, sinon une transformation, du moins une évolution des pratiques socio-professionnelles des formés, afin de rendre ceux-ci capables d'atteindre les objectifs généraux nationaux (80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat par exemple)."** (p.34). A notre grand regret, l'enquête ne va pas jusqu'à établir quels types "d'évolution des pratiques socio-professionnelles" permettent d'atteindre ces objectifs. Nous ne pensons pas que toutes les évolutions des pratiques se valent. Par exemple, comment évaluer une formation qui aurait pour unique effet un renforcement du système des punitions dans un établissement ? De plus, des évolutions de pratiques ne produisent pas forcément des effets positifs sur les élèves. On se souvient que les enseignants interrogés sur leur recherche de terrain, avaient repéré des effets qu'ils appelaient "pervers". C'est pourquoi il nous semble que l'affirmation ci-dessus manque trop de précision.

En somme, l'enquête montre que la formation produit des effets sur les pratiques et les comportements des enseignants, mais c'est le lien entre le type d'évolution repérée et la réussite scolaire des élèves qui ne nous semble pas établi. Cela montre bien à quelles difficultés on se heurte pour établir ce lien, puisque deux ans de travail du G.E.T.E.D. n'ont pas vraiment permis de le faire. Il reste que cette enquête permet de donner une réalité à la M.A.F.P.E.N., puisque celle-ci s'incarne à travers les effets repérés sur les enseignants.

1.3.4. Un Problème Qui Subsiste

Nous venons d'examiner ces trois tentatives d'évaluation des effets des actions menées par la M.A.F.P.E.N. Toutes, nous l'avons dit, se sont heurtées au même problème : la difficulté d'évaluer les effets sur la réussite scolaire des élèves. Bien entendu, plusieurs enquêtes ou recherches ont également été effectuées, au niveau national ou local, mais

elles n'ont pas réussi, à notre connaissance, à trouver le moyen de surmonter cette difficulté. Nous ne nous lancerons évidemment pas dans un tour d'horizon complet de ces enquêtes qui serait très fastidieux, mais qui de plus n'apporterait pas d'informations supplémentaires, puisque ces études font toutes le même constat. A titre d'exemple, nous ferons mention de quelques-unes, effectuées dans le courant des dix dernières années.

Une enquête réalisée en 1991 auprès de formateurs M.A.F.P.E.N. de différentes académies, montre que, selon ces formateurs, **"la nécessité du changement serait perçue par 80 % des enseignants, mais seulement 45 % de ces derniers auraient changé leur pratique"** (Jardel, 1996, p.5), ce qui, à notre avis, ne serait déjà pas si mal...

Une autre enquête, réalisée en 1993, à la demande de l'O.C.D.E., par le C.R.E.N. (Centre de Recherches en Education de Nantes), montre que, pour les enseignants interrogés, la formation continue M.A.F.P.E.N. arrive en troisième position, dans les **"éléments qui ont contribué à développer leurs qualités d'enseignants dans leur trajectoire professionnelle"**, après la maîtrise de la discipline enseignée et l'expérience acquise, et alors que dix-sept éléments différents étaient envisagés. (Altet, 1993, p.31).

Enfin, deux enquêtes réalisées à dix ans d'intervalle, constatent toutes les deux que l'évaluation des effets des formations reste encore à faire. La première a été réalisée en juillet 1989, par la D.E.P. du Ministère ; elle constate, en conclusion : **"l'objet initial de nos préoccupations était les effets de la formation ; ce tour d'horizon a bien mis en évidence la difficulté de les évaluer."** (Chauvet, 1991, p.35). L'enquête la plus récente, terminée en mai 1998, a été effectuée par la Direction de la Recherche de l'I.U.F.M. du Nord-Pas de Calais et constate que **"après quinze ans d'existence, les M.A.F.P.E.N. ne disposent encore que de trois sources de régulation de leurs choix : 1) un certain nombre de données statistiques concernant le nombre de candidatures et de présences réelles aux stages ; 2) les intuitions de leurs formateurs, parfois appuyées sur des bilans explicites avec les stagiaires concernant ce qui marche et ce qui ne marche pas ; 3) les consignes politiques venues du ministère concernant les priorités à accorder à tel ou tel thème de formation. (...). Et elle ajoute : "L'analyse plus rigoureuse des effets des différents dispositifs et méthodes de formation se révèle donc une urgente nécessité ."** (Cauterman, 1998, p.12).

Nous avons envisagé d'effectuer nous-même une enquête pour tenter de cerner ces effets mais, comme nous l'avons dit en commençant cette dernière partie, nous y avons renoncé. En effet, nous avons jugé inutile d'effectuer une nouvelle enquête qui constaterait comme les autres que cette évaluation est difficile voire impossible puisque les services de recherche du ministère eux-mêmes n'ont pas trouvé le moyen de cerner avec certitude les effets des formations M.A.F.P.E.N. sur la réussite scolaire des élèves.

1.3.5. Peu D'évaluations

Peut-être faudrait-il alors se demander pourquoi, malgré l'urgence signalée ci-dessus, la question de l'évaluation ne progresse pas davantage. Ces évaluations permettraient pourtant de prendre des décisions, de faire de meilleurs choix, en fonction de la plus ou moins grande efficacité des dispositifs. Le peu d'évaluations, surtout d'évaluations qualitatives, nous semble montrer que la qualité de l'enseignement n'est peut-être pas

toujours le facteur qui détermine en priorité les choix. Il faut peut-être tenir compte aussi des stratégies personnelles des acteurs ayant la responsabilité de faire ces choix. En effet, en l'absence d'évaluations solides en terme qualitatif, ce sont les stratégies individuelles des acteurs, stratégies de carrière essentiellement nous l'avons vu, qui jouent un rôle déterminant dans les orientations prises. Il s'agit en effet, pour un responsable, d'apprécier quelle voie il vaut mieux suivre, quels choix il est préférable de faire, pour apparaître comme l'homme de la situation, aux yeux des politiques qui pèsent sur l'évolution de ces carrières. Bien entendu, le plus souvent, ces choix stratégiques répondent aux besoins. Mais on sait bien qu'il arrive aussi que des gens compétents soient éliminés, que des pistes soient laissées de côté alors qu'elles auraient pu se révéler intéressantes, et cela pour des raisons de stratégie personnelle. Même si on avait trouvé le moyen d'effectuer une évaluation fiable des effets sur la réussite des élèves, il n'est pas certain que, pour les raisons que nous venons d'évoquer, les choix seraient pour autant faits en fonction des résultats obtenus.

Aujourd'hui, alors que les M.A.F.P.E.N. sont en train de disparaître, en étant absorbées par les I.U.F.M., on trouve donc relativement peu d'évaluations des effets qu'elles ont pu produire sur la qualité de l'enseignement. Pour notre part, après avoir rendu compte de différentes approches de ce problème ardu de l'évaluation des effets, nous allons maintenant tenter de l'aborder d'une autre manière, en examinant ce qui s'est passé dans deux collèges de la région lyonnaise, dans les années qui nous occupent. Nous avons choisi ces deux collèges, non pas comme étant représentatifs de l'académie, pour cela, il en aurait fallu bien davantage. Mais ce sont les seuls sur lesquels nous avons pu réunir des documents et rencontrer des acteurs. Nous faisons donc cette étude à titre d'exemple de ce qui a pu se produire, dans la période que nous étudions, dans des collèges dans lesquels ont eu lieu des actions M.A.F.P.E.N.

Chapitre 2. Des Établissements Où Ont Eu Lieu Des Actions M.A.F.P.E.N.

2.1. Le Collège François Truffaut, À Rive De Gier

2.1.1. L'élaboration D'un Projet De Rénovation

En fonction des personnes qui ont bien voulu répondre à nos questions, ainsi que des documents que nous avons pu retrouver, nous avons eu la possibilité d'étudier deux collèges où ont eu lieu des actions de la M.A.F.P.E.N. pendant la période allant de 1982 à 1986-87. Le premier est le collège François Truffaut, à Rives de Gier, dans le département de la Loire. Il a fait partie de la première "vague" des collèges en rénovation. Nous avons vu que, pendant l'année scolaire 83-84, avait été lancée l'opération Rénovation des collèges, que les Recteurs devaient mettre en oeuvre. Le principal du

collège raconte : **"Il y a eu une réunion par département, pour nous mettre au courant de cette intention ministérielle de rénover les collèges. (...) Ce n'était pas forcément en lien avec le projet Legrand ; on pouvait s'inspirer du projet Legrand, ou faire autre chose. On devait présenter à la hiérarchie, un projet de rénovation - on ne disait pas encore projet d'établissement - et on était validé ou pas**²⁰⁸.**"** Or le principal savait que le personnel était interpellé par l'échec scolaire qu'il constatait, conseil de classe après conseil de classe. Il lui semble donc que la situation **était "mûre pour mettre quelque chose en place"** . Des discussions conduisent à envisager un fonctionnement en **"groupes de niveau, avec des changements trimestriels possibles."** Cette idée va servir de base au projet de rénovation de l'établissement.

L'établissement se porte donc candidat auprès du Rectorat pour entrer en rénovation. Or nous avons vu que, dès lors qu'un collège avait posé sa candidature, la cellule d'appui aux établissements en rénovation intervenait automatiquement. **"La cellule d'appui a donc d'abord aidé l'établissement à élaborer son projet , dit un membre de la cellule d'appui . (...) La première fois qu'on est arrivé dans l'établissement, on s'est rendu compte, avec le chef d'établissement, qu'il n'y avait pas vraiment de projet**²⁰⁹.**"** Pour cela, elle a organisé des assemblées générales de tout le personnel, au cours desquelles ont été repérés les grands axes du projet, dont l'objectif général était bien entendu l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Voyons quels étaient ces axes.

Le projet, prévu pour fonctionner à partir de la rentrée 1984, part du constat que **"les rythmes d'acquisition varient suivant les élèves et les disciplines**²¹⁰.**"** Il fait donc l'hypothèse qu'en respectant mieux le rythme d'acquisition des connaissances des élèves, on réduira l'échec scolaire. Le premier axe du projet est basé sur cette hypothèse. Il concerne les maths, les lettres, l'anglais et l'histoire-géographie. Il consiste à découper l'ensemble des programmes de sixièmes et cinquième en cinq U.V. (Unités de valeurs), d'une durée d'un trimestre chacune. Sur les deux années de sixième et de cinquième, il restera donc une marge de un trimestre. A la fin de chaque trimestre, on décide si l'élève peut passer à l'U.V. suivante ou s'il doit recommencer, utilisant pour cela le trimestre restant. Cette possibilité est donc offerte une seule fois sur les deux années. Si elle n'a pas été utilisée, le trimestre restant sera occupé par une U.V. d'approfondissement. Il résulte de cette organisation qu'à un moment donné, les différents groupes d'élèves n'en sont pas tous au même point dans le programme. Dans cette organisation, les classes de sixième et de cinquième ne sont plus distinctes, mais forment véritablement un cycle en deux ans. Cette possibilité existait dans les textes, sous la dénomination de cycle d'observation, mais n'avait généralement pas de réalité sur le terrain.

Le deuxième axe du projet concerne également les sixièmes et cinquièmes. Il consiste à réduire les séquences de cours à cinquante minutes, au lieu de cinquante-cinq, la durée d'un cours pouvant être de une, une et demi ou deux séquences. On récupère

²⁰⁸ Entretien XR, du 04/03/98.

²⁰⁹ Entretien GS, du 18/05/98.

²¹⁰ Cf annexe n°6 : Collège (1984)

ainsi du temps, qui sera restitué sous la forme d'une "demi-journée blanche", trois fois par mois. Le contenu de ces demi-journées est variable ; cela peut être **"soutien, approfondissement ; activités culturelles (conférences, sorties pédagogiques); travaux autonomes (C.D.I.) ; travaux de groupes ou encore travaux interdisciplinaires."** (*ibid*, p.1)

Le troisième axe du projet concerne l'ensemble de l'établissement, puisqu'il concerne tous les professeurs. Il s'agit de l'organisation de concertations, le temps nécessaire à ces concertations étant pris sur le temps récupéré par le passage aux séquences de cinquante minutes. On instaure d'une part une **"concertation hebdomadaire par discipline"**, pour assurer le suivi des U.V. et organiser le contrôle continu, et d'autre part une **"concertation mensuelle et interdisciplinaire"**, pour le suivi du projet et l'organisation des demi-journées blanches. Enfin, le dernier axe du projet concerne les classes de quatrième et de troisième, pour lesquelles une partie du temps des cours de Dessin, Musique, E.M.T. et E.P.S. est gérée par un système d'options.

On voit qu'il s'agit d'un projet ambitieux par la complexité de l'organisation qu'il suppose. Il s'inspire largement des propositions contenues dans le rapport Legrand, même s'il ne les reprend pas point par point. En effet, on retrouve d'une part l'idée de groupe de niveau-matière et, d'autre part, celle de la gestion souple du temps. C'est donc un projet de grande ampleur, puisqu'il implique un changement complet dans l'organisation du fonctionnement du collège.

2.1.2. La Mise En Place De La Nouvelle Organisation

Mais avant de parvenir à cette organisation, il a fallu résoudre un grand nombre de problèmes, d'ordre pédagogique bien sûr, mais aussi d'ordre technique, organisationnel. Pour cela, le personnel s'est partagé en plusieurs ateliers, centrés sur les différents axes du projet. La M.A.F.P.E.N., en l'occurrence la cellule d'appui, a alors joué un rôle important dans l'encadrement du travail de ces différents ateliers. **"Lorsque le projet a commencé à prendre tournure, disons lorsque la structure du projet a été définie, que les choix fondamentaux ont été faits, la cellule d'appui a ensuite sollicité des intervenants, dans chaque atelier de travail, ces ateliers ayant pour but de préciser le contenu, les modalités de fonctionnement de chaque axe du projet. On a sollicité six ou huit intervenants, et notre rôle s'arrêtait là, c'est-à-dire que notre rôle n'était ni d'être formateur, ni d'être coordonnateur des intervenants eux-mêmes. Parce que, dans la plupart des établissements, le nombre d'intervenants qu'on sollicitait n'était pas très important, c'était au maximum deux ou trois. A Rive de Gier, il y en avait davantage donc on a sollicité quelqu'un de supplémentaire, pour coordonner l'action de tous ces formateurs. Autrement dit, il était formateur au deuxième degré, il veillait à la cohérence de l'intervention des différents formateurs²¹¹."**

La totalité du personnel s'est ainsi trouvée impliquée dans l'élaboration du projet. Pour effectuer ce travail préparatoire, pendant l'année scolaire 83-84, selon le principal de l'époque, **"l'ensemble du collège était rassemblé pendant une demi-journée par mois. On avait réussi à obtenir de l'Inspection Académique de la Loire, une**

²¹¹ Entretien GS, du 18/05/98.

demi-journée banalisée par mois, pour la mise en place de ce dispositif²¹² ." Pendant ces demi-journées, ont donc eu lieu d'abord des Assemblées Générales ; ensuite, se sont tenues des réunions par ateliers travaillant à résoudre les difficultés soulevées par la réalisation effective des différents axes du projet. Enfin, ont eu lieu des travaux par discipline, puisque le fonctionnement envisagé supposait que les enseignants se concertent sur différents points, comme par exemple, le découpage des programmes, ou encore le mode d'évaluation des élèves en vue des changements de groupes. Tous ces travaux étaient donc animés par les formateurs que la cellule d'appui avait proposés.

A ce moment-là, la M.A.F.P.E.N. a donc joué un double rôle. D'une part, elle a apporté une aide pour l'élaboration du projet de nouvelle organisation du collège. D'autre part, après recensement des besoins de formation qui se sont exprimés à cette occasion, elle a fourni les formateurs susceptibles de répondre à ces besoins. Au début, les besoins en formation qui émergeaient étaient surtout situés dans le domaine disciplinaire ; puis assez vite sont apparus des besoins de formation plus transversaux, sur l'aide au travail personnel par exemple. C'est le travail important de concertation effectué qui a permis de faire émerger des besoins de formation, parmi les enseignants qui, on s'en souvient, avaient commencé par être méfiants.

2.1.3. Les Effets

Tout d'abord, voyons comment les actions de la M.A.F.P.E.N. ont été vécues de l'intérieur de l'établissement. Le principal raconte : **"Les professeurs étaient un peu dubitatifs vis à vis de personnes extérieures qui ne connaissaient pas l'intérieur de l'établissement et il y avait comme une réserve (...) Ils n'étaient pas bien sûrs qu'un regard extérieur serait utile (...) Ensuite, ils ont accepté plus facilement, parce qu'il y avait bien une volonté de transformation organisationnelle. En aparté avec la M.A.F.P.E.N., on s'est mis d'accord pour transformer un certain état d'esprit. C'est ça le plus difficile. Parce que on peut faire du neuf, en apparence, et puis rester sur de l'ancien. C'était un peu notre risque. Alors transformer les méthodes, etc..., cela a été l'occasion avec les intervenants M.A.F.P.E.N. des différents disciplines, d'aborder le sujet. (...) Avec eux, c'était plus facile, parce que c'était quelqu'un de leur bord. (...) En fait, le projet n'était pas complètement élaboré (...) On peut dire que la M.A.F.P.E.N. a alors joué un rôle considérable. On a mesuré ainsi tout ce qu'il nous fallait pour mettre en route ce projet, à Rive de Gier. C'était un projet très ambitieux, puisqu'il touchait tous les élèves, et toutes les matières, avec notamment les groupes de niveau-matière, type Legrand. On a donc listé les besoins dans toutes les disciplines, non seulement les besoins d'organisation, mais derrière la nouvelle organisation, il fallait aussi un changement d'état d'esprit... Chez les enseignants... Et comme c'était relativement mûr, mais pas tout-à-fait, il y a eu un travail de mise en condition..., appelons ça comme ça..., par la M.A.F.P.E.N.²¹³ "** Nous pouvons donc constater l'importance du travail effectué par les

²¹² Entretien XR, du 04/03/98.

²¹³ Entretien XR, du 04/03/98.

intervenants M.A.F.P.E.N. à cette période, importance également soulignée par un professeur : **"Les gens de la M.A.F.P.E.N. nous aidaient principalement à organiser ces réunions, parce que cela posait un gros problème d'organisation ; on ne savait pas comment discuter avec un aussi grand nombre de gens. (...) Là, il nous ont aidés, parce qu'ils étaient extérieurs au groupe, et qu'il fallait expliquer ce qu'on voulait faire, et cela nous a permis d'élucider mieux** ²¹⁴ ." L'aide apportée par les différents formateurs M.A.F.P.E.N., pour l'élaboration du projet d'établissement, a donc été appréciée aussi bien par le principal que par les enseignants.

Mais cela n'a pas forcément été le cas pour d'autres actions, puisqu'on souligne aussi que les formations mises en place ne répondent pas toujours aux attentes. **"On les a vu d'autres fois, mais en général, cela n'a pas été très bien vu, parce qu'on avait toujours l'impression qu'ils ne comprenaient pas notre attente et que ce qu'ils nous proposaient n'était pas ce que nous avions demandé** ²¹⁵ ", dit aujourd'hui un enseignant qui a été très impliqué à l'époque dans le projet de ce collège. Les actions de la M.A.F.P.E.N. ont été vécues de manière différente selon les personnes et selon les moments.

Quoi qu'il en soit, le collège a commencé à fonctionner à partir de la rentrée 1984 selon la nouvelle organisation prévue par le projet, et cette expérience s'est poursuivie pendant plus de dix ans avec, bien entendu des aménagements successifs. Pour l'année 92-93, par exemple, on trouve un projet considérablement étoffé, comportant plus de cinquante pages, alors que celui de 84 n'en comportait que quatre. Mais le projet est toujours basé sur le système des U.V. et sur la gestion souple du temps, avec les séquences de cinquante minutes. Il est cependant complété alors par des groupes de besoins. **"C'est sûr que dans ce collège," dit un enseignant, "il s'est passé des choses assez importantes, et qui ont duré. Ce n'était pas des petites choses ; chaque année, il y a eu des modifications, des choses nouvelles, parce qu'il y avait une dynamique. Il y avait des discussions ; on a fait l'expérience de gérer notre projet nous-mêmes** ²¹⁶ ." Il apparaît donc là que, après avoir eu besoin de la M.A.F.P.E.N. dans la phase d'élaboration du projet, on a pu ensuite gérer l'évolution des choses de manière autonome. Voilà un premier élément positif, que l'on peut attribuer à l'action de la M.A.F.P.E.N., dans ce collège.

On souligne d'autre part que **"il y avait beaucoup de gens qui étaient motivés ; même les parents d'élèves, et aussi les élèves, parce que cela créait des conditions de travail différentes. Du point de vue ambiance dans le collège, c'était assez positif. (...) En tout cas, cela a créé une dynamique très, très importante** ²¹⁷ ." Un deuxième élément apparaît ici, c'est l'influence qu'a eu ce travail collectif, sur l'ambiance du collège, sur le "climat", comme on dirait aujourd'hui. On constate donc une fois de plus

²¹⁴ Entretien MB, du 02/02/98.

²¹⁵ *ibid.*

²¹⁶ *ibid.*

²¹⁷ *ibid.*

que lorsqu'un projet parvient à mobiliser une part importante de l'établissement, il se crée une dynamique qui a une influence importante sur l'ambiance de l'établissement.

Pour le principal du collège, cela se répercutait sur les résultats des élèves. **"C'était favorable, dit-il ; mais on s'était aperçu qu'on faisait monter le niveau des bons et même des moyens, mais on avait des difficultés pour élever comme on l'aurait voulu le niveau des moins bons. Néanmoins, le niveau des faibles s'améliorait selon les matières²¹⁸."** Il nous précise qu'on a pu déduire cela de l'examen des bulletins trimestriels des élèves, mais nous n'avons pas retrouvé de documents permettant de le vérifier.

Un document destiné à présenter le projet à une "Journée de la rénovation", en février 85, énumère les **"bénéfices déjà retirés : 50 % des élèves ont redoublé une matière au moins, avec un chance de rattrapage ; des échanges fructueux S.E.S.-collège ; une amélioration tangible des relations entre professeurs et élèves, entre élèves et entre professeurs ; des emplois du temps plus performants et mieux équilibrés ; un déblocage de l'imagination et des capacités d'initiative et une extension du rôle des professeurs et de l'administration collégiale en symbiose plus étroite."** Le document ne précise pas comment ces bénéfices ont pu être évalués. Il ne semble pas que des indicateurs aient pu être définis, on a seulement recueilli des impressions, des points de vue, dans lesquels il y a certainement une part de vérité, mais qui ne présente pas la rigueur et les garanties d'une évaluation "dans les règles", avec objectifs, critères, indicateurs, etc...

Une autre effet, tangible celui-là, doit être mis au crédit de ce projet. L'élaboration de ce dernier a incité les enseignants à travailler en groupe, collectivement, ce qu'ils ne faisaient pas auparavant, ou alors de manière beaucoup plus ponctuelle et marginale. **"Cela a créé des groupes de travail, des gens qui se sont mis à travailler en commun. Il semble que plusieurs en ont tiré quelque chose du fait d'avoir travaillé ensemble ; il y a une dynamique assez importante qui s'est créée²¹⁹."**

En somme, si l'amélioration des résultats des élèves n'a peut-être existé que dans le désir du principal, la participation des enseignants, elle, a bien été une réalité, puisqu'elle était indispensable à la mise en oeuvre du projet. Or l'existence des actions de la M.A.F.P.E.N. a facilité cette participation. On peut penser que si la M.A.F.P.E.N. n'avait pas existé, il aurait été moins facile, pour les personnels de cet établissement, de concevoir et de faire fonctionner un tel projet ; peut-être même n'aurait-il jamais été mis en oeuvre. Compte tenu du travail supplémentaire que cela supposait pour tous, un tel projet n'a pu fonctionner pendant plus de dix ans, que parce qu'une majorité du personnel était d'accord, et y trouvait son compte. On peut donc considérer que l'action de la M.A.F.P.E.N. a contribué à ce que ce travail collectif des enseignants, son retentissement sur le climat de l'établissement et sur la durée du projet, puissent exister, même si ces effets ne sont évidemment pas imputables uniquement à l'action de la M.A.F.P.E.N.

²¹⁸ Entretien XR, du 04/03/98.

²¹⁹ *ibid.*

2.2. Le Collège Jean De Tournes, À Fontaines Sur Saône

2.2.1. La Mise En Place D'équipes Pédagogiques

Ce collège est situé dans une petite ville qui jouxte Lyon. Au début des années quatre-vingts, il scolarise une population dont la majorité vit en zone résidentielle. Il y a bien entendu des familles socialement plus défavorisées, mais à l'époque cela ne représente guère plus d'un quart des familles, selon une enseignante du collège. Une dynamique a commencé à se créer dans ce collège, avant même que le Rectorat ne lance l'opération Rénovation des collèges. Pendant l'année 1981-82, se produisent **des "perturbations dans le collège, dues aux élèves de C.P.P.N."**. Le chef d'établissement réunit alors en assemblée générale les parents d'élèves, les enseignants, les personnels de service, pour chercher ensemble une solution.

Cette volonté d'identifier les problèmes et d'accepter le constat qui est fait, n'était pas très fréquente à l'époque. Au contraire, dans les collèges de ce type dont la population n'est pas particulièrement difficile, ce genre de problème était le plus souvent ignoré, voire totalement nié, quand il n'était pas imputé à l'incompétence supposées des enseignants. **"Déjà, dire qu'on avait une difficulté, c'était nouveau," dit un enseignant de l'équipe. "Avec les C.P.P.N., on ouvrait les portes des classes, pour bien montrer qu'on n'était pas mis en cause personnellement, mais qu'il y avait de réelles difficultés, qui nous dépassaient"**²²⁰. L'attitude adoptée ici, accepter de considérer qu'il existe un réel problème, nous semble un préalable indispensable pour pouvoir commencer à rechercher des solutions. Pour une enseignante du collège, cette attitude vient essentiellement de la façon dont le chef d'établissement **les "a fait réagir sur le problème des C.P.P.N."**²²¹, entraînant les différents partenaires dans la recherche de solutions.

Pour tenter de résoudre le problème, **"le conseil d'administration décide que la classe de C.P.P.N. sera prise en charge par une équipe de professeurs volontaires, se concertant sur leur temps de travail, avec l'aide d'un psychopédagogue."** (Collège Fontaines, 1993). Cette décision du conseil d'administration sera effectivement mise à exécution au cours de l'année scolaire 1982-83.

On voit que cette décision constitue une innovation, à double titre. La première innovation réside dans la décision du conseil d'administration de permettre aux enseignants concernés, de se concerter sur leur temps de travail. Cela n'était pas du tout courant à l'époque et ne l'est d'ailleurs toujours pas... Quant à la deuxième innovation, elle est constituée par le fait que le chef d'établissement propose l'aide d'un psychopédagogue pour accompagner le travail de l'équipe. Ayant eu connaissance des travaux effectués par les psychopédagogues de l'E.N.N.A., c'est à l'un d'eux qu'il fait appel, pour assurer cet accompagnement. L'un des enseignants, membre de cette

²²⁰ Entretien GG, du 29/10/97.

²²¹ Entretien CK, du 12/11/97.

"équipe C.P.P.N.", raconte : **"C'était la première fois qu'on bossait avec quelqu'un d'extérieur, qui suivait régulièrement ce qu'on faisait. Il venait une fois par semaine, et on faisait le point avec lui sur ce qu'on avait fait dans la semaine."** Et il ajoute : **"Ce qui m'avait frappé, c'est qu'il n'intervenait jamais sur le fond. Dans ma tête, dans ma représentation de l'époque, quelqu'un qui venait nous aider, c'était pour nous donner des conseils, pour faire un cours, pour nous enseigner quelque chose. Lui, il intervenait sous forme d'explicitation de ce qui se passait dans nos cours, à partir de ce que nous disions, une sorte de Balint quoi. Pour moi, cela avait vraiment été une découverte²²²."** On retrouve donc ici le type d'accompagnement d'équipe mis en place par les psychopédagogues de l'E.N.N.A., dès la fin des années soixante-dix, et dont nous avons parlé au début de ce travail. Ce sont eux, nous l'avons dit, qui ont introduit à la M.A.F.P.E.N. de Lyon, le travail d'analyse de pratiques de type Balint. Le travail que l'un d'eux a conduit avec l'équipe de C.P.P.N. de ce collège n'a d'ailleurs pas tardé à porter ses fruits, comme nous le verrons plus loin.

Si nous avons décrit ce travail fait avant l'existence de la M.A.F.P.E.N., c'est parce qu'il a été un point de départ et a joué un rôle important dans ce qui s'est ensuite mis en place au collège de Fontaines sur Saône. En effet, l'année suivante, selon une enseignante du collège, **"des gens qui n'étaient pas concernés par le projet C.P.P.N., ont eu envie aussi de faire quelque chose du même genre. On pourrait dire qu'il y a eu tache d'huile, dans le sens où le fait de voir qu'il se passait des choses positives dans cette classe de C.P.P.N., a conduit d'autres collègues à vouloir travailler avec les mêmes moyens que l'équipe de C.P.P.N. : se concerter, se fixer des objectifs²²³."** Trois équipes d'enseignants volontaires vont ainsi se constituer pour réfléchir sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves en sixième, autour d'un projet intitulé "Vivre mieux et réussir sa sixième". Ces équipes seront également encadrées, pendant l'année 83-84, par deux psychopédagogues de l'E.N.N.A., mais cette fois dans le cadre d'un stage proposé dans le P.A.F. de 1983-84, sous le titre "Concertation pédagogique interdisciplinaire autour d'une classe", stage que nous avons étudié dans la troisième partie de ce travail. Il se constitue donc ainsi dans ce collège plusieurs équipes d'enseignants, accompagnées par des formateurs ayant une longue expérience de cet accompagnement.

Pendant cette même année scolaire, avait eu lieu la journée nationale de mars 83, au cours de laquelle les établissements devaient organiser une réflexion sur le projet de rénovation des collèges, à partir des propositions de la commission Legrand. Cette occasion donnée à l'ensemble des personnels des collèges, de se réunir, avec les parents d'élèves, pour envisager l'élaboration d'un projet de rénovation va trouver un écho favorable dans ce collège, où l'idée va faire son chemin. Tout au long de l'année suivante, la réflexion se poursuivra et aboutira à la création, au printemps 84, de commissions de travail constituées de parents, de professeurs, d'élèves et de représentants de l'administration. Ces commissions vont se réunir pour **"mettre en forme un projet d'établissement, ayant pour objectif la réussite et l'autonomie des élèves, grâce à**

²²² Entretien GG, du 29/10/97.

²²³ Entretien CK, du 12/11/97.

l'évaluation formative, l'élaboration d'un projet d'orientation personnel et la concertation entre professeurs²²⁴ ."

Comme cela se faisait systématiquement nous l'avons dit, deux membres de la cellule d'appui de la M.A.F.P.E.N. vont alors venir dans l'établissement, pour proposer une aide à l'élaboration du projet et pour recenser les besoins en formation. ***"Quand ils sont venus, on était tous réunis, tout l'établissement, on a fait des groupes de travail. Alors que l'élaboration du projet était portée par un groupe de personnes plus restreint, leur venue a été une façon de mettre tout le monde dans le coup, et d'envisager, avec l'ensemble des collègues, sur quoi on allait travailler précisément***²²⁵ ." L'intervention de la cellule d'appui a donc permis un élargissement du projet de rénovation à tout l'établissement. Il nous semble que c'est à partir de ce moment-là que ce projet de rénovation est devenu un projet d'établissement, puisque l'ensemble de l'établissement était concerné. On ne trouve pas trace, dans ce collège, d'un long travail d'aide à l'élaboration du projet lui-même, par la M.A.F.P.E.N., comme cela a été le cas dans d'autres établissements. On peut faire l'hypothèse que l'existence du travail d'équipe qui s'était installé progressivement pendant les deux années précédentes, n'a pas été étrangère au fait que le personnel de l'établissement ait pu élaborer ce projet d'établissement de manière autonome, avec relativement peu d'aide extérieure.

Néanmoins, le personnel de l'établissement décidera de ne pas demander immédiatement à ce que le collège entre officiellement en rénovation. ***"On était déjà dans notre travail de mise en projet, mais on était méfiant dans le fait de rentrer dans l'institution, et donc on est entré en rénovation seulement en 85. (...) C'est assez curieux, il y a eu une certaine méfiance vis-à-vis du fait de devenir un collège en rénovation***²²⁶ ," dit un professeur et elle explique cette méfiance en disant : ***"On se sentait plus libre en travaillant dans le collège."*** Ce professeur se montre aujourd'hui surprise de cette méfiance qu'elle éprouvait aussi elle-même à l'époque, d'autant plus que les nombreux P.E.G.C. exerçant alors dans ce collège auraient ainsi pu bénéficier plus tôt de la réduction d'horaire qui accompagnait l'entrée en rénovation.

2.2.2. Le Contenu Du Projet De Rénovation

Le projet se met donc en place à la rentrée 84. Il part du constat que la concertation entre les enseignants est absolument indispensable, comme le leur a montré le travail sur la classe de C.P.P.N., ainsi que le projet sur les sixièmes qui a suivi. Il prévoit donc la mise en place de ***"concertation interdisciplinaire dans toutes les classes de sixièmes et dans trois classes de cinquième***²²⁷ ." Le reste du projet découlera, d'une part, de la volonté d'intégrer cette concertation dans le temps de service des enseignants, et d'autre

²²⁴ Entretien CK, du 16/11/97.

²²⁵ *ibid.*

²²⁶ *ibid.*

²²⁷ Cf annexe n°6 : Collège (1993)

part de la volonté d'améliorer la réussite des élèves. Pour cela, on décide la **"réduction de la durée des séquences de cours à cinquante minutes"**. Une partie du temps ainsi libéré est utilisée pour la concertation, et le reste, que l'on appelle le "temps souple", pour des activités avec les élèves. Cependant, dès l'année suivante, le Rectorat obligera à restituer davantage de temps aux élèves. Un accord interviendra entre les parents et l'administration sur le partage du temps libéré entre concertation et temps souple, qui constituent donc les deux axes du projet.

Le "temps souple" est organisé lors d'une demi-journée banalisée ; c'est **"l'organisation de travaux différents des cours habituels. Ces activités sont centrées sur quatre axes : aide méthodologique (soutien, atelier lecture, remédiation, acquisition de capacités) ; aide à l'orientation ; ouverture au monde extérieur (théâtre, cinéma, débats, conférences, concerts, activités sportives) ; vie de classe (préparation et compte-rendu des conseils, vie relationnelle)."** Mais d'autres activités peuvent également être proposées aux élèves : **"rattrapage de cours, activités d'associations, animations, C.D.I."**²²⁸ On voit que l'organisation de cette demi-journée banalisée représente un travail important, puisqu'il est nécessaire d'établir chaque semaine des listes d'élèves par activités, prévoir les salles de classe, etc...

Quant à la concertation, **"elle se présente sous plusieurs formes : préparation des séquences de temps souple ; élaboration de projets communs (concertation transdisciplinaire) ; concertation par équipe de classe ; concertation disciplinaire ; commissions diverses (exemple : commission d'évaluation)** . La concertation reste bien l'axe central et la raison d'être du projet, comme cela a été défini dès le début. Nous avons vu que les psychopédagogues de l'E.N.N.A. avaient accompagné plusieurs équipes pédagogiques de cet établissement dans leur travail en commun. C'est grâce aux bénéfices qu'ils ont retiré de cette expérience inédite pour eux, que plusieurs professeurs du collège ont souhaité placer cette concertation au centre du projet. L'un des professeurs les plus impliqués nous explique que **"la concertation, au début, c'est difficile ; on n'est pas habitué à le faire. Mais on a été nombreux à essayer de le tenter, d'abord parce qu'on voulait fabriquer des outils, et on ne pouvait pas le faire tout seul dans son coin. Donc c'était une nécessité, mais en même temps, au début, on a eu des difficultés, parce qu'on avait l'impression de perdre du temps. Le temps que chacun s'exprime, avec sa façon de prendre les choses ; ce n'était pas toujours facile de s'harmoniser, de se donner un ordre du jour précis, d'aboutir dans le temps qu'on s'était donné pour produire ce qu'on veut. Et je crois que le fait d'avoir travaillé ensemble nous a beaucoup appris : progressivement, on a fixé des réunions avec des horaires stricts, avec des objectifs, avec des ordres du jour affichés à l'avance. Quand on faisait des concertations disciplinaires, on savait ce qu'on voulait avoir clarifié à la fin de la réunion, et puis ensuite, on se répartissait les tâches pour poursuivre le travail ; mais cela a été long, on n'a pas réussi à fonctionner comme cela du premier coup"**²²⁹ . Cette enseignante avance dont un élément qui nous semble important : la pratique du travail en équipe autour d'un projet permet de découvrir que le

²²⁸ Cf annexe n°6 : Collège (1985)

²²⁹ Entretien CK, du 16/11/97.

travail en équipe, ce n'est pas facile et, donc, que se concerter cela s'apprend. Cet apprentissage doit donc faire partie de la formation d'un enseignant. Voilà un élément nouveau, par rapport à la conception de la formation qui dominait auparavant.

Cependant, même si on prend conscience de la difficulté de travailler en équipe, on constate néanmoins que le jeu en vaut la chandelle, quand on repère les bénéfices que ce travail en équipe peut procurer. En effet, elle ajoute que **"on a trouvé qu'on était beaucoup plus efficace au bout d'un certain temps, quand on avait l'habitude de travailler ensemble ; et aussi on avait l'impression de faire un travail beaucoup plus riche avec les élèves, parce que chacun avait apporté sa façon de voir et qu'au bout du compte, on avait des exercices plus variés, ou des façons différentes d'aborder les choses, avec des points de vue différents, ce qui permettait de répondre aux différents besoins des différents élèves. On trouvait aussi qu'on gagnait du temps, parce qu'on se partageait le travail. Par exemple, quand on avait préparé une séquence, chacun mettait en forme une partie. On était persuadé que c'était mieux, même si cela ne s'est fait qu'au bout d'un certain temps. On a pensé que c'était vraiment très formateur. On n'avait pas vraiment appris avant, ce n'est donc pas donné d'avance, mais en même temps, cela nous permettait de mieux comprendre les différentes démarches des élèves, parce que, étant différents nous-mêmes les uns et les autres, on n'avait pas la même façon d'aborder une question, et cela nous rendait plus ouvert aux différences entre les élèves. On s'est toujours dit que c'était important d'arriver à montrer ce que cela pouvait avoir de positif, parce qu'a priori on voit plutôt les inconvénients..."**²³⁰ " Trois apports de la concertation sont ici pointés par ce professeur. Tout d'abord, au lieu de faire perdre du temps, comme on le croit généralement, la concertation en fait gagner. D'autre part, la variété des apports de chacun enrichit le travail, le rend plus intéressant. Enfin, la découverte des différences entre les membres de l'équipe permet de mieux comprendre les différences entre les élèves.

2.2.3. L'évolution Du Projet

Nous avons vu que l'élaboration du projet de ce collègue s'est faite de manière assez autonome par rapport à la M.A.F.P.E.N. Néanmoins, celle-ci aura l'occasion d'intervenir dans ce collège, sous d'autres formes. Tout d'abord, dès l'été 84, plusieurs professeurs du collège participent à l'université d'été sur la Recherche de Terrain, dont nous avons parlé ; les différentes recherches entreprises figurent d'ailleurs dans l'annuaire des équipes de recherche de 84-85 (M.A.F.P.E.N., 1985, p.119). A côté des deux expérimentations dont nous avons parlé et qui étaient intitulées d'une part **"Rénovation des stratégies d'accueil, de prise en charge et de suivi pédagogique des élèves en grande difficulté actuellement scolarisés en C.P.P.N."**, et d'autre part **"Réussir et bien vivre sa sixième"**, on trouve un troisième intitulé **"Définition d'objectifs transdisciplinaires ; gestion des erreurs par groupes-élèves en fonction des profils d'apprentissage"** , cette troisième recherche prenant rapidement la dénomination **"Apprendre à apprendre"**. Ces trois recherches de terrain seront encadrées par des

²³⁰ Entretien CK, du 16/11/97.

formateurs M.A.F.P.E.N., comme nous l'avons vu en étudiant les actions de l'A.R.T. Pour l'encadrement de ces recherches, le travail de la M.A.F.P.E.N. s'est effectué à l'intérieur même du collège.

D'autre part, au cours de l'année 84 et des suivantes, un nombre important de professeurs du collège participera à des stages faisant partie du dispositif de formation en Pédagogie générale, que nous avons étudié précédemment. En particulier, ils seront une dizaine à participer à un stage sur l'analyse par objectifs et l'évaluation. Il y aura également des participations à des universités d'été comme celle sur la pédagogie différenciée par exemple, mais peut-être de manière plus ponctuelle, le nombre de participants étant beaucoup moins important. Il s'agit de formations qui ont eu lieu à l'extérieur du collège ; elles ont néanmoins exercé une influence non négligeable sur l'évolution du projet de rénovation.

On observe donc un enrichissement réciproque, entre les formations suivies par les personnels du collège et le projet d'établissement. C'est un travail effectué en formation qui est à l'origine du projet de rénovation, étendu ensuite à l'établissement. Puis la mise en oeuvre du projet révèle de nouveaux besoins de formation. Ensuite, les nouvelles formations suivies nourrissent le projet d'établissement et permettent de le faire évoluer, et ainsi de suite. On peut donc dire que les actions de la M.A.F.P.E.N. ont contribué à l'inscription de ce projet dans la durée.

D'autres éléments, appartenant en propre au collège, ont joué un rôle important dans l'élaboration du projet et dans son évolution. Outre l'existence d'un nombre important d'enseignants motivés, un élément nous semble déterminant, c'est le soutien constant apporté par le principal du collège à ce projet, ainsi que sa capacité à obtenir l'accord des parents d'élèves et de l'administration, en particulier pour qu'une partie du temps libéré soit consacrée à la concertation. A cet aspect important, s'ajoute une volonté d'évaluer régulièrement le projet, avec les parents d'élèves et les élèves. La création d'une commission d'évaluation avec la M.A.F.P.E.N., la participation de nombreux enseignants à des formations sur l'évaluation, ont contribué à permettre à ce projet de durer pendant douze années scolaires.

2.2.4. Les Effets Dans L'établissement

Nous avons vu que, dans ce collège, les actions de la M.A.F.P.E.N. ont été nombreuses et variées. Le travail effectué avec les psychopédagogues de l'E.N.N.A. a permis notamment aux enseignants d'améliorer la vie des classes. Par exemple, ils pratiquaient les **"séances petites tables" : quand il y avait un problème dans une classe, on réunissait tous les élèves ; tous les profs disponibles venaient ; les élèves se mettaient par petits groupes, et les profs passaient d'un groupe à l'autre ; il y avait une écoute réciproque et aussi on essayait de sortir une sorte de contrat profs-élèves**²³¹. Ce travail, effectué au sein même du collège, a donc permis de mettre en place de nouvelles pratiques, comme par exemple la préparation du conseil de classe avec toute la classe, ou encore un travail sur les objectifs d'apprentissage. **"On avait institué une évaluation en pourcentage de réussite, pour l'évaluation en cours**

²³¹ Entretien CK, du 12/11/97.

d'apprentissage : le conseil des profs fixait des objectifs aux élèves, pour la période à venir, à partir d'une liste-type d'objectifs ; les profs en discutaient. Les séances du jeudi permettaient aux élèves de discuter pour préparer leurs objectifs, et aussi de réfléchir à la manière d'atteindre ces objectifs. C'était des choses très simples. Et aussi, on suscitait la mutualisation, ils en discutaient entre eux²³². " Voilà donc quelques effets, à la fois sur les enseignants et sur la vie des classes et donc des élèves, que nous avons pu repérer.

Outre ce travail qui a contribué à instaurer la concertation dans le collège, d'autres types de formation ont permis aux équipes de se consolider. Pour l'un des professeurs qui y a participé, **"les stages de Pédagogie Générale ont intéressé beaucoup de gens du collège, et cela a contribué à former l'équipe. Dans le stage que j'ai fait, on devait être huit ou dix profs du collège. A travers ce travail de stage, on a commencé à travailler sur nos pratiques. C'est cela qui était nouveau. Pour moi, je trouve que ces stages m'ont été extrêmement bénéfiques, parce que ce n'était pas seulement de la causerie, mais on repartait de nos propres démarches**²³³. " Elle dit également : **"Cela m'a beaucoup appris ; maintenant je m'en sers encore dans mon travail."** En leur permettant d'expérimenter dans leurs classes ce qui était proposé en stage, ce type de formation a suffisamment rassuré les enseignants pour qu'ils puissent commencer à mettre en place de nouveaux outils, outils d'évaluation, outils d'aide à l'apprentissage, etc...

Comme nous l'avons vu, ces expérimentations d'outils se sont ensuite transformées en recherches de terrain, lorsqu'on a cherché à perfectionner ces outils, à tenter de comprendre pourquoi ils ne donnaient pas toujours les résultats attendus. Là, il s'agissait encore de travailler en équipe, comme nous l'avons vu. Non seulement les professeurs y trouvent des bénéfices, mais des effets de ce travail ont pu être repérés : **"cela a été formateur à différents niveaux, à la fois dans ma façon de travailler avec les élèves, de les faire travailler, mais aussi dans ma façon de travailler avec les collègues. Le travail d'équipe, ce n'est pas inné. On a appris à mettre en commun un certain nombre d'observations, à se donner des objectifs ensemble, par rapport à ce qu'on faisait avec les élèves. On construisait des outils ensemble, on les utilisait, puis on revenait avec ce que cela avait permis, avec les limites qu'on avait senties, ou les difficultés que cela nous avait posées. Dans ce sens-là, ça a été formateur. Mais cela l'a été aussi dans le sens où on a fait beaucoup d'aller-retour entre la pratique et les théories. En fait, on découvrait certaines théories, qu'on avait découvertes en stage ; mais là on le faisait vraiment sur le terrain. Par exemple, se donner tel ou tel objectif d'apprentissage, arriver à formuler des questions sur les élèves, arriver à savoir ce qu'on attendait précisément de l'élève quand on lui posait certaines questions, ou bien définir ce que l'élève devait être capable de faire à la fin de tel apprentissage. Et puis, je crois aussi que cela a été une vraie écoute des élèves, et moi j'ai beaucoup, beaucoup appris sur la démarche des élèves. Par exemple, on sait bien qu'en grammaire française, on réapprend tous les ans la même chose, et**

²³² *ibid.*

²³³ *ibid.*

moi, cela m'a appris que chacun apprend non seulement à sa façon, mais aussi à son moment²³⁴ ." Parmi les apports qui sont ici repérés par le professeur, on peut distinguer ceux qui sont dus à la démarche de recherche de terrain elle-même ; ils sont essentiellement constitués par ces aller-retour entre la théorie et la pratique qui sont décrits ici ; en ce sens, ce travail est formateur pour les enseignants qui le pratiquent. Mais elle décrit d'autres effets qui sont dus à la nature de l'objet de la recherche ; il s'agissait de trouver des outils pour aider les élèves à apprendre, et on s'est rendu compte que, pour cela, il était nécessaire de comprendre le mieux possible comment les élèves apprennent ; ce deuxième aspect a été un autre apport de ce travail de recherche pour les enseignants, et leur a permis de mieux aider les élèves dans leurs apprentissages.

L'évolution ultérieure du projet de ce collège montre également une volonté d'évaluation, puisqu'une commission d'évaluation a été créée peu de temps après la mise en oeuvre effective du projet. On se souvient que la plupart des professeurs de l'établissement ont suivi la formation en Pédagogie Générale, avec en particulier un stage sur l'analyse par objectifs et l'évaluation, au début de l'année scolaire 84-85. Il nous semble que la présence précoce dans ce collège de cette volonté d'évaluer le projet peut être considérée comme un des effets de ce stage, les enseignants ayant été sensibilisés à l'évaluation à cette occasion, et s'étant appropriés alors des outils d'évaluation.

Les différentes études que nous avons faites montrent que les actions de la M.A.F.P.E.N. ont contribué à introduire des changements dans les collèges, en particulier lorsqu'un projet d'établissement a pu être élaboré et mis en oeuvre. Cette constatation a également été faite par Jean-Pierre Obin et Anita Weber qui, effectuant en 1987 une synthèse des documents d'évaluation existants, pouvaient écrire : **"La plupart des observateurs s'accordent pour dire que des modifications réelles sont intervenues dans les collèges ayant élaboré un projet. Le climat, l'atmosphère des établissements semblent s'être généralement améliorés. (...). Des équipes pédagogiques se sont constituées et des pratiques de travail collectif se développent. On note une élévation du niveau de la réflexion individuelle et collective." En revanche, ils constatent, comme nous l'avons fait, que "les effets sur les résultats scolaires des élèves demeurent incertains. On ne peut encore parler d'élévation du niveau des élèves, " mais ils ajoutent néanmoins que "pour les plus faibles, on enregistre un net gain du point de vue de l'intégration."** (Obin et Weber, 1987, p.60). Il semble donc indéniable que le travail fait par la M.A.F.P.E.N. auprès des établissements a contribué à produire des effets sur le fonctionnement de ceux-ci.

Pour tenter d'approcher d'une autre manière cette difficile évaluation des effets, nous allons maintenant étudier ce qui est aujourd'hui institutionnalisé, parmi les idées qui ont émergé pendant la période 82-87.

Chapitre 3. Et Aujourd'hui ?

²³⁴ Entretien CK, du 03/12/97.

3.1. La Loi D'orientation De 1989

Dans le domaine de l'éducation, les années quatre-vingts avaient commencé, nous l'avons vu, par la publication de plusieurs "grands rapports" commandés par le ministre Savary. Nous avons étudié deux de ces grands rapports et constaté qu'ils contenaient un certain nombre de propositions de réforme ayant servi de base aux décisions ministérielles. Cependant, il a fallu attendre la fin des années quatre-vingts pour que soit promulguée une loi entérinant ces décisions : la loi d'orientation de 1989. On peut donc considérer que cette loi institutionnalise ce qui a mûri peu à peu tout au long de cette décennie. Elle donne une réalité à un certain nombre d'idées que nous avons eu l'occasion d'évoquer tout au long de ce travail. Nous avons pensé qu'une autre façon d'aborder l'évaluation des effets de la mise en place des M.A.F.P.E.N., serait de repérer, dans ce qui a été institutionnalisé par la loi de 89, ce que les M.A.F.P.E.N. ont contribué à introduire. C'est ce que nous allons tenter de faire maintenant.

3.1.1. Les Missions De L'école

La loi, qui comporte en tout trente-six articles ainsi qu'un rapport explicatif annexé, redéfinit ces missions en les élargissant. En effet, il est précisé d'emblée que les établissements d'enseignement **"sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail"**. (Article Premier). On retrouve, dans cette définition des missions de l'école, deux axes fondamentaux introduits par les nouveaux dispositifs de formation que nous avons étudiés. Tout d'abord, cet article de loi souligne que la mission de l'école n'est plus seulement de "transmettre", mais également de "faire acquérir". On n'est donc plus seulement dans la logique de l'enseignement, mais également dans celle de l'apprentissage, puisque l'école doit prendre en compte la manière dont les élèves apprennent, si elle veut parvenir à remplir cette mission.

D'autre part, il n'est pas seulement question, dans cet Article Premier, d'acquisition de "connaissances", mais également d'acquisition de "méthodes de travail". La mission traditionnelle de l'école est donc élargie, puisqu'il lui incombe de faire acquérir ces méthodes, alors qu'auparavant cette charge était dévolue aux familles. La loi stipule d'ailleurs que ce sont les **"programmes [qui] définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle, ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées."** (Art. 5). Le rapport annexé à la loi précise encore que, au collège, **"la pédagogie englobe l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité."** (R.L.R. 501-0, p.89), dépassant ainsi largement la fonction traditionnelle de transmission des savoirs.

3.1.2. Les Missions Des Enseignants

L'élargissement des missions de l'école entraîne évidemment un élargissement des missions des enseignants. Ils restent bien **entendu "responsables de l'ensemble des**

activités scolaires des élèves," mais la loi précise que, de plus, **"ils apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi."** (Art. 14). Cette évolution du rôle des enseignants est ainsi décrite dans le rapport annexé à la loi : **"Les enseignants doivent non seulement maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement."** (R.L.R. 501-0, p.97). Nous avons vu, au cours de notre étude, que les formations de ce type mises en place par les M.A.F.P.E.N. avaient rencontré beaucoup de succès auprès des enseignants, car elles leur permettaient de suivre l'évolution du public scolaire, mission à laquelle la formation académique qu'ils avaient reçue ne les avait pas préparés.

D'autre part, la loi stipule que, **"pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité,"** (Art. 4). Elle précise également que **"les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève."** (Art. 5). La loi rend ainsi obligatoire la différenciation de l'enseignement, la considérant de ce fait comme une nécessité "incontournable", et non comme une méthode d'enseignement parmi d'autres. Or nous avons vu que l'action des M.A.F.P.E.N. a contribué à faire émerger cette nécessité, ainsi qu'à faire connaître des outils facilitant sa mise en oeuvre.

3.1.3. Le Travail D'équipe Des Enseignants

Outre la définition des missions confiées aux enseignants, la loi prévoit une évolution de leur manière de travailler. En effet, elle stipule que les enseignants **"travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés."** (Art. 14). Cet article de la loi marque donc la fin de l'enseignant "seul maître à bord", tel qu'il fonctionnait antérieurement, et rend obligatoire le travail au sein d'équipes pédagogiques. Nous avons vu au début de cette étude que le ministre Savary, énumérant les objectifs auxquels il avait souhaité que les Missions répondent, plaçait en tête le travail en équipe. (Savary, 1985, p.62). La loi institutionnalise donc ce souhait que le ministre avait formulé dix ans plus tôt et que les M.A.F.P.E.N. ont contribué à concrétiser.

3.1.4. La Formation Des Enseignants

Il découle tout naturellement de la définition de ces missions nouvelles, que **la "formation [des enseignants] les prépare à l'ensemble de ces missions."** (Art. 14). La loi ne précise pas davantage ce que doivent être les contenus de cette formation, mais la formule employée laisse entendre que la diversification des missions confiées aux enseignants implique une diversification de leur formation. Celle-ci ne peut donc plus être uniquement constituée par l'acquisition de contenus disciplinaire. Afin de mieux assurer cette formation, la loi décide de la création de nouveaux établissements : les I.U.F.M.

3.1.5. La Création Des I.U.F.M.

On se souvient qu'elle avait été préconisée par le rapport de la commission De Peretti, qui reprenait là une idée ancienne puisqu'elle figurait déjà en germe dans le plan Langevin-Wallon de 1947. On se souvient que celui-ci préconisait un corps unique d'enseignants formés dans un établissement unique, l'idée de confier cette formation à l'université datant elle du congrès d'Amiens de 1968. La loi d'orientation de 89 fait des Instituts qu'elle crée à partir de la rentrée de 1990, des **"établissements publics d'enseignement supérieurs, (...) rattachés à une ou plusieurs universités de l'académie,"** (Art. 17), ces Instituts remplaçant les centres de formation existants, c'est-à-dire les Ecoles normales, les C.F.R.-P.E.G.C. et les C.P.R. L'investissement de l'université dans la formation des enseignants est donc ainsi officialisé par la loi, ce qui rend caduc tout le système de formation des maîtres issu du système "primaire", symbolisé par les Ecoles normales.

D'autre part, la loi stipule que ces Instituts **"conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants" , mais également qu'ils "participent à la formation continue des personnels enseignants."** (Art. 17). On sait que, en ce qui concerne les enseignants du premier degré, cette mission a été accomplie par les I.U.F.M. dès leur création, mais qu'il faudra attendre la rentrée 1998 pour qu'ils assurent également la formation continue des enseignants du second degré.

3.1.6. Le Projet D'établissement

Nous avons étudié les premières tentatives d'élaboration de projets d'établissement, dans le cadre de l'opération de rénovation des collèges inspirée du rapport Legrand. Les établissements étaient alors invités à établir des projets dits "de rénovation". C'est encore la loi d'orientation de 1989 qui rendra obligatoire l'élaboration d'un projet dans tous les établissements scolaires, écoles, collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels, (Art. 18). L'objectif de ce projet est de **"définir les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux."** Le projet d'établissement devra donc envisager de manière détaillée ce qui va fonctionner à l'intérieur de l'établissement, compte tenu de ses caractéristiques et des contraintes qui pèsent sur lui.

Le projet d'établissement de la loi de 1989 n'est donc plus exactement un projet "de rénovation", mais une traduction des orientations nationales devant tenir compte du contexte particulier de l'établissement. Le rapport annexé à la loi précise que **"c'est le rôle des enseignants que de définir, avec le chef d'établissement et ses collaborateurs, en particulier les conseillers d'éducation, un projet pédagogique. Ce projet ne se réalisera pleinement que s'il est placé dans un cadre large englobant les relations avec l'environnement socioculturel et économique, mais aussi les rythmes scolaires, les conditions de vie dans l'établissement et enfin les activités périscolaires et complémentaires de l'école."** (R.L.R. 501-0, p.98). Il s'agit donc d'un projet dans lequel toutes les dimensions doivent être prises en compte. Nous avons vu que la nécessité de situer la formation continue des enseignants dans le cadre de

l'établissement s'était imposée petit à petit dans la M.A.F.P.E.N. La loi de 89 entérine donc l'importance du niveau établissement ; l'enseignant n'est plus isolé lorsque la porte de sa classe est fermée, mais il doit tenir compte des inter-relations qui existent entre ce qui s'y passe et l'ensemble de l'établissement.

Une circulaire postérieure à la loi de 89 précisera davantage les enjeux et les modalités d'élaboration des projets d'établissement. Notons que cette circulaire rappelle **que "depuis une dizaine d'années, diverses initiatives ont vu le jour ,"** citant parmi ces initiatives les **Projets d'Action Educative** et **"les actions menées dans le cadre de la rénovation des collèges [qui] ont favorisé l'élaboration de projets permettant à chaque établissement de définir sa stratégie pour mieux prendre en compte les spécificités du public scolaire qu'il reçoit."** (Circulaire du 17/05/90). Le travail fait, tout au long des années précédentes, autour des projets de rénovation des collèges est donc reconnu officiellement ici.

3.1.7. Un Souci D'évaluation

Enfin, plusieurs articles de la loi d'orientation témoignent d'une volonté d'évaluation. Elle envisage bien entendu l'évaluation des élèves, en précisant que sont définis des **"programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation,"** (Art. 4), et que **"les enseignants procèdent à leur évaluation [des élèves] "** (Art. 14). De plus, une section entière du texte de loi est consacrée à l'évaluation du système éducatif ; il y est question du **"rapport annuel des établissements publics locaux d'enseignement, qui rend compte, notamment, de la mise en oeuvre et des résultats du projet d'établissement,"** (Art. 26). Nous avons vu que le souci d'évaluation s'est peu à peu manifesté au début des années quatre-vingts, à la suite de travaux importants sur l'évaluation. Notons que les enseignants ont été parmi les premiers à s'intéresser au problème, en repensant l'évaluation qu'ils faisaient de leurs élèves. L'administration leur a emboité le pas, en envisageant des évaluations de plus en plus précises de ses actions. La nécessité d'évaluer les actions est donc rendue obligatoire par la loi d'orientation, aussi bien en ce qui concerne les résultats des élèves que les actions mises en place par tous les acteurs du système.

3.1.8. Entre La Loi Et La Réalité

Nous venons de voir que la loi d'orientation de 1989 a institutionnalisé un certain nombre des idées que les M.A.F.P.E.N. avaient contribué à promouvoir, au début des années quatre-vingts. Est-ce à dire que, parce qu'une loi les a rendues obligatoires, ces idées ont été effectivement introduites dans les pratiques quotidiennes des enseignants et des établissements ? Il semble bien qu'on en soit encore loin, et on ne peut que le déplorer. Bien des secteurs restent encore aujourd'hui en chantier, au sujet desquels nous formulerons quelques propositions en conclusion de ce travail. Nous pensons néanmoins avoir montré que l'existence des M.A.F.P.E.N. a contribué à faire évoluer la situation de la formation continue, même si nous ne pouvons bien entendu pas prétendre qu'elle ait été la seule cause de ces évolutions. C'est pourquoi nous allons maintenant résumer les évolutions que nous avons pu cerner tout au long de notre travail.

3.2. Ce Qui A Évolué

3.2.1. D'un Droit À Une Nécessité

Tout d'abord, la création des M.A.F.P.E.N. et leur fonctionnement ont permis de ne plus percevoir la formation continue seulement comme un droit accordé par la loi, aux enseignants comme aux autres travailleurs. Elle est aujourd'hui perçue comme une nécessité. Mais on peut se demander à qui la formation continue est nécessaire. Nous avons évoqué au début de notre étude, une conception de type "économique", faisant de la formation continue **"l'instrument privilégié de l'adaptation des hommes aux vicissitudes d'une économie toute entière soumise aux impératifs du profit"**. (Dubois, 1971). Dans cette conception, la formation apparaissait comme nécessaire seulement pour le système. Bien entendu, on ne peut nier que la formation bénéficie au système qu'elle rend plus performant. Mais le système n'est pas le seul bénéficiaire de la formation continue ; elle profite aussi aux enseignants eux-mêmes et par ricochet aux élèves. Elle apparaît aujourd'hui surtout comme un accompagnement nécessaire, indispensable même, de l'évolution de l'enseignant tout au long de sa carrière. Elle lui est nécessaire pour lui permettre de tenir compte, dans sa pratique quotidienne, des évolutions inéluctables des publics scolaires, évolutions reflétant celles de la société toute entière.

Autrement dit, aujourd'hui, dans la majorité des cas, un enseignant du secondaire ne va plus en formation, comme cela a pu être le cas parfois, parce que l'institution le lui propose, parce qu'il y a droit, même s'il n'en a pas ressenti la nécessité. Au contraire, il est maintenant demandeur de formations lui permettant de trouver des réponses aux problèmes qui se posent à lui dans sa pratique quotidienne. L'importance prise par la formation continue dans l'enseignement secondaire depuis 1982, a rendu caduque l'image de l'enseignant formé une fois pour toute et a permis d'accréditer l'idée qu'il a lui aussi, comme les autres travailleurs, besoin d'une formation "permanente", tout au long de sa vie professionnelle.

Notons cependant que la formation continue n'a sans doute pas produit des changements spectaculaires dans les pratiques pédagogiques des enseignants, comme la grande majorité des acteurs des premières années l'espéraient. Philippe Perrenoud, nous l'avons vu au début de ce travail, nous avait mis en garde contre une attente démesurée dans ce sens. (Perrenoud, 1994 a, p.63-90). Antoine Prost quant à lui, pense tout de même que la formation permanente, comme la recherche d'ailleurs, s'il n'est pas certain qu'elle produise du changement, constitue cependant une instance de "légitimation du changement". **"Le fait pour un certain nombre d'innovations d'être relayées par les M.A.F.P.E.N., est tout-à-fait important, car un stage M.A.F.P.E.N., une Université d'été M.A.F.P.E.N., sont des instances de légitimation, donc de caution officielle à un changement qui peut ainsi se réaliser dans une classe."** (Prost, 1996). On est donc passé d'une période où on n'attendait rien de la formation continue puisqu'elle ne semblait pas vraiment nécessaire, à une période où on en attendait tout et en particulier des changements spectaculaires, pour en arriver aujourd'hui à une attente probablement

plus "raisonnable" vis-à-vis de la formation continue, celle d'accompagner l'évolution de l'enseignant tout au long de sa carrière.

3.2.2. Le Recul De L'individualisme

Nous avons également montré que la plupart des dispositifs nouveaux mis en place dans les premières années de fonctionnement des M.A.F.P.E.N. ne s'adressaient plus exclusivement à des enseignants de manière individuelle, comme c'était le cas auparavant. Au contraire, ils organisaient la formation pour une équipe (équipe de recherche, équipe pédagogique, etc...), ou bien pour un établissement, ou encore ils cherchaient à mettre les enseignants en réseau. La formation continue suivie de manière individuelle, ce qui était le cas le plus répandu en 1982, est de plus en plus souvent remplacée par des formations organisées pour des groupes d'enseignants.

Nous avons vu, à l'occasion de la mise en place des intervenants-conseils, que cette volonté de prendre en compte un niveau jusqu'alors ignoré celui de l'établissement, avait contribué à changer profondément la nature de la formation. C'est au cours des années quatre-vingts qu'on a donné une réalité au niveau de l'établissement, en créant en 1985 la structure E.P.L.E. Rémi Hess souligne la pertinence de situer à ce niveau le travail d'accompagnement de l'évolution du système : **"Le changement ne peut se décréter du sommet de l'Etat, ou au niveau individuel. La réforme, pour entrer dans les pratiques, a besoin du niveau intermédiaire des établissements (...) Ce niveau intermédiaire est celui où les projets individuels, en se confrontant aux perspectives globales, peuvent prendre la forme de projet d'établissement, en prise sur l'environnement des pratiques."** (Hess, 1994, p.13).

Les évolutions que nous venons d'évoquer, davantage de participation à des travaux d'équipes, travail situé davantage dans le contexte de l'établissement, nous semblent révéler un certain recul de l'individualisme traditionnel des enseignants du second degré.

3.2.3. L'idée De Projet

Ce recul de l'individualisme que beaucoup jugeront encore beaucoup trop modeste, nous semble néanmoins réel. Il est allé de pair, nous semble-t-il, avec l'introduction de l'idée de projet. Les travaux de Jean-Pierre Obin sur les projets d'établissement situent bien le début du développement de cette idée à partir de l'année 1982. **"Avant l'arrivée au gouvernement d'Alain Savary, la notion de projet d'établissement, est encore peu courante en France. (...) A partir de 1982, (...) des textes officiels (rapports, circulaires, notes internes) attestent du rôle important mais ambigu que l'on confie à la notion de projet d'établissement dans l'une des grandes opérations du moment : la rénovation des collèges."** (Obin et Weber, 1987, p.49). Nous avons vu que la loi d'orientation de 89 avait rendu ces projets obligatoires pour tous les établissements scolaires. Ils ont donc aujourd'hui une réalité incontestable et constituent, ou devraient constituer, la toile de fond du fonctionnement des établissements. Cette notion, que l'action des M.A.F.P.E.N. a contribué à faire émerger, a donc aujourd'hui pris corps même si, nous le verrons, il reste encore beaucoup à faire.

3.2.4. Une Plus Grande Implication Des Universités

Nous avons vu que cette implication a été voulue par les concepteurs des M.A.F.P.E.N., afin de favoriser l'autonomie des enseignants par rapport à la hiérarchie de l'éducation nationale, et en particulier par rapport aux corps d'inspection. Des générations d'enseignants ont connu la peur de l'inspecteur, camouflée parfois en mépris. Mais n'était-ce pas parce que l'enseignant, une fois en poste, ne dépendait plus que de lui ? Le jugement de l'inspecteur prenait de ce fait une importance démesurée. Aujourd'hui, l'existence même de la formation continue est déjà en elle-même une bouffée d'air par rapport à la "pensée unique" de l'inspection, car elle donne à l'enseignant l'occasion d'entendre différents points de vue, mais surtout de pouvoir parler des problèmes qu'il rencontre dans sa pratique sans être jugé. Il nous semble important que la formation des enseignants ne soit pas confiée à la personne qui sera chargée de leur évaluation. Il n'est pas souhaitable que les deux fonctions, celle d'évaluation et celle de formation, soient attribuées à la même personne. C'est pourquoi l'implication croissante des universités, symbolisée récemment par la reprise de la formation continue par les I.U.F.M., devrait permettre d'avancer dans la gestion de ce problème.

3.2.5. Une Formation Continue Diversifiée

Au terme de notre étude, il nous apparaît également que l'expérience des premières années de fonctionnement des M.A.F.P.E.N. a montré que la formation continue devrait présenter une grande diversité. En effet, nous avons observé que l'exclusion ou l'extinction de certains dispositifs de formation, créait un manque dans le domaine qu'ils couvraient. On sait aujourd'hui que les différentes conceptions de la formation que notre travail nous a permis de caractériser, sont aussi indispensables les unes que les autres ; il ne serait donc pas judicieux d'en exclure, ni d'ailleurs d'en privilégier, aucune. Qu'il s'agisse de la formation par transmission de connaissances disciplinaires, ou par transmission de techniques d'enseignement, ou par l'échange entre pairs, ou encore par l'analyse de la pratique ou enfin par l'aide à l'élaboration d'un projet d'équipe, chacun de ces aspects de la formation répond à un besoin spécifique. Il semble maintenant acquis que tous ces aspects complémentaires de la formation continue doivent pouvoir cohabiter et s'incarner dans des dispositifs n'entrant pas en concurrence, mais au contraire articulés entre eux pour former un ensemble cohérent.

3.3. Une Nouvelle Professionnalité

Les évolutions que nous venons de pointer nous semblent donner une définition de la professionnalité des enseignants du second degré, différente de ce qu'elle était avant 1982. Comme nous l'avons rappelé en commençant ce travail, on ne parlait d'ailleurs pas à ce moment-là de professionnalité. Rappelons que, parmi les critères de définition d'une profession, critères établis par Michel Lemosse et rappelés par Philippe Perrenoud, on trouve celui-ci : **"sa technique s'apprend au terme d'une longue formation."** (Perrenoud, 1995 c, p.12). Or l'enseignement était considéré comme une vocation, voire comme un sacerdoce, plutôt que comme une véritable profession. Dans cette conception,

il n'y avait donc pas lieu d'acquérir des techniques d'enseignement, par une formation, celle-ci étant entièrement constituée par l'acquisition de contenus disciplinaires.

Nous pensons avoir montré que cette conception a commencé à évoluer à partir du début des années quatre-vingts, ou plutôt que son évolution s'est accélérée à ce moment-là. Qu'en est-il aujourd'hui ? Pour Philippe Perrenoud par exemple, **"le métier d'enseignant est au milieu du gué, on peut le décrire comme une semi-profession ."** On voit donc que cette évolution de la professionnalité des enseignants, amorcée au début des années quatre-vingts, est loin d'être terminée. De nombreux auteurs se penchent actuellement sur cette évolution de la professionnalité, pour la définir mais également pour rechercher les moyens d'accélérer la professionnalisation²³⁵. Nous ne ferons pas ici le point sur ces travaux, car cela nous éloignerait trop de notre propos. Nous ne proposerons pas non plus une définition complète de la professionnalité de l'enseignant du second degré. Nous insisterons seulement sur les aspects que notre étude a permis de dégager, c'est-à-dire ceux que la formation continue mise en place en 1982 avait commencé à envisager. Examinons, dans cette optique, les compétences que l'acquisition de cette professionnalité requiert de l'enseignant.

3.3.1. Des Compétences Extrêmement Diverses...

Nous pensons avoir montré qu'aujourd'hui, un enseignant ne pouvait plus être seulement un expert dans sa discipline. La maîtrise des connaissances afférentes à la discipline enseignée reste bien entendu indispensable, mais elle n'est plus suffisante. Elle doit s'accompagner de la possession de toute une palette de compétences. Rappelons que nous avons adopté la définition de ce terme donné par Philippe Perrenoud, **"savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes."** (Perrenoud, 1995 b, p.3).

Ces compétences sont situées dans de nombreux domaines. Tout d'abord, l'enseignant doit évidemment être compétent en didactique de sa discipline, ce qui lui est imposé par les besoins de la transposition didactique. Ensuite, il ne peut plus se dispenser de tenir compte dans son enseignement de la manière dont les élèves apprennent, afin d'être non seulement capable d'enseigner des méthodes de travail tenant compte de la diversité des stratégies d'apprentissage, mais aussi d'appuyer son enseignement sur l'existence du groupe auquel il s'adresse, d'utiliser les procédures modernes d'évaluation, etc... ; il devra donc être capable d'utiliser un certain nombre de techniques d'enseignement, en étant apte à analyser les conditions de cette utilisation. Il doit ensuite être capable de gérer les relations avec les élèves, entre élèves et avec les autres adultes, ne pouvant plus se contenter de s'adresser individuellement à chacun...

Nous arrêterons là cette énumération, car la définition des compétences nécessaires à l'enseignant du second degré nécessiterait à elle seule un long travail qui ne fait pas partie de notre propos. Nous nous contenterons donc de quelques exemples que nous avons cités, pour éclairer l'aspect qui nous paraît essentiel, à savoir que les compétences que l'enseignant devra posséder sont extrêmement diverses et sont situées dans des

²³⁵ Citons par exemple l'ouvrage collectif (Paquay et all., 1996), issu des travaux du réseau international R.E.F. (Recherche en Education et Formation), qui présente à notre avis une bonne synthèse des travaux actuels sur ce sujet.

domaines variés. Il est quelque peu paradoxal de remarquer que, alors que le système "secondaire" vient d'achever d'absorber le système "primaire" par la création des I.U.F.M., l'enseignant du secondaire de demain devra posséder des compétences au moins aussi proche de celles de l'instituteur d'autrefois, que de celles de son collègue du secondaire de la même époque.

3.3.2. ... Incluant La Capacité À Travailler En Équipe

L'évolution des publics scolaires, rend de moins en moins possible l'isolement de l'enseignant et l'obligera donc de plus en plus à participer à un véritable travail d'équipe. Nous réservons une place à part à cette compétence particulière qu'est la capacité de travailler en équipe, car il nous semble particulièrement indispensable pour un enseignant de l'acquérir. Nous pensons que l'acquisition de cette compétence représente une véritable mutation dans la professionnalité de l'enseignant. De nombreux travaux ont montré l'intérêt de la coopération entre enseignants. Nous pensons qu'il y a là un enjeu capital pour l'école et pour la société de demain.

3.3.3. ... Et Situé Dans Le Contexte D'un Établissement

Nous avons commencé notre contribution à la définition de la nouvelle professionnalité de l'enseignant, en citant des compétences qu'il peut acquérir de manière individuelle. Mais il nous semble particulièrement important de situer ce nouveau professionnel dans l'établissement dans lequel il enseigne. Nous pensons que l'enseignant est loin d'être tout puissant dans sa classe. Au contraire, sa marge de manoeuvre nous semble subordonnée au contexte de l'établissement. Nous pensons bien entendu au contexte social dans lequel sont recrutés les élèves, mais aussi et surtout au contexte "administratif" de l'établissement, car celui-ci nous semble avoir des conséquences très importantes sur l'enseignement. Nous ne sommes pas certaine qu'on accorde l'importance qu'elles méritent aux multiples décisions de fonctionnement prises presque quotidiennement dans les établissements. Citons pêle mèle l'utilisation des locaux, la manière dont sont construits les emplois du temps, la répartition des élèves dans les différentes sections, la création de structures "spéciales", le système de sanctions, le type de lieu où on reçoit les parents d'élèves, la qualité de la restauration, la gestion des absences des élèves, etc..., etc... Toutes ces décisions, qui semblent anodines tellement elles sont quotidiennes, sont souvent prises davantage par la force de l'habitude qu'à la suite d'une véritable réflexion. Il nous semble faire partie de la professionnalité de l'enseignant de se préoccuper aussi de ces multiples décisions qui "font" l'établissement, car l'influence qu'elles ont sur l'enseignement est beaucoup plus grande qu'on ne le croit généralement.

3.3.4. Pour Un Enseignant Toujours "en Recherche"

Enfin, nous dirons que, si l'objectif de la formation est de former des enseignants "professionnels", nous pensons que cette formation n'est jamais achevée. Il s'agit donc, pour un enseignant, d'être en recherche tout au long de sa carrière. Nous avons bien dit "être en recherche" et non "faire de la recherche". Cette ancienne distinction nous est

rappelée par Jacky Beillerot, qui l'explique ainsi : ***"Par la première expression, on désigne toute personne qui réfléchit aux problèmes ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que cela soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale ; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail. De nouveaux courants de pensée tentent de faire de ce travail réflexif, de ce travail sur l'expérience, un moyen privilégié de formation. A l'inverse, "faire de la recherche" implique d'autres démarches, notamment celles qu'imposent le verbe "faire" : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier."*** (Beillerot, 1991, p.19). C'est bien évidemment la première expression, "être en recherche", qui s'applique à l'attitude qui nous semble indispensable. Mais nous savons bien que cette attitude suppose que l'enseignant soit capable de prendre des risques en permanence, alors qu'il pourrait s'installer confortablement dans la routine. Elle suppose que l'enseignant possède une grande capacité d'innovation pour l'acquisition de laquelle il doit développer sa créativité. La formation initiale devra donc commencer à développer celle-ci chez l'enseignant, mais surtout la formation continue devra l'entretenir tout au long de la vie professionnelle. C'est une condition qui nous semble indispensable pour que l'enseignant soit "en recherche" tout au long de sa carrière, condition indispensable pour que sa professionnalité continue d'évoluer.

Conclusion Générale

qu'en Est-Il De Notre Projet Initial ?

Parvenue au terme de notre travail, il nous reste à nous interroger sur notre projet initial. En réponse à la question des effets produits par la création des M.A.F.P.E.N. en 1982, nous avons émis l'hypothèse que **" la mise en place des M.A.F.P.E.N. avait contribué à faire évoluer le métier des enseignants du second degré vers une nouvelle professionnalité "**. Pour tenter d'établir la validité de cette hypothèse, nous avons tout d'abord dressé un "état des lieux" de la formation continue au moment de la création des M.A.F.P.E.N.. Pour cela, nous avons reconstitué l'histoire de la période antérieure, en l'illustrant par le cas de la M.A.F.P.E.N. de Lyon. Cela nous a permis de constater que, si une formation continue s'était officiellement mise en place dans le premier degré immédiatement après le vote des lois de 1971, il n'en avait pas été de même dans le second degré. C'est pourquoi, en 1982, cette formation continue occupait une place très restreinte, du moins du point de vue quantitatif. De plus, elle ne s'adressait qu'à certaines catégories de personnels. Tous ces éléments nous ont permis de montrer que la formation continue n'était pas jugée indispensable pour l'ensemble des enseignants du second degré, la formation initiale étant considérée comme suffisante pour assurer leur compétence pendant toute la durée de leur carrière. L'étude que nous avons effectuée sur la période antérieure à la création des M.A.F.P.E.N. nous a donc permis de préciser

quelle conception du métier d'enseignant prévalait alors.

Nous avons également étudié des lieux et des institutions qui proposaient une formation continue avant 1982, ce qui nous a permis de montrer que la formation continue n'était pas totalement absente, mais aussi que les premiers dispositifs ayant fonctionné à la M.A.F.P.E.N. de Lyon avaient conservé l'empreinte de ce passé récent, la conception du métier que nous avons cernée restant encore très présente. Néanmoins, tout au long de la période allant de 1982 à 1986, nous avons vu la formation continue apparaître de plus en plus comme une nécessité pour les enseignants du secondaire, à mesure qu'étaient prises en compte de nouvelles dimensions. Dès la deuxième année de fonctionnement, nous avons pu constater que l'aspect pédagogique était davantage pris en compte dans la formation, ce qui a permis à la réflexion pédagogique de se développer dans le second degré. Nous avons vu également s'effectuer un recentrage de la formation autour de l'établissement. Mais surtout, nous avons perçu, dans la plupart des dispositifs de formation, une orientation tendant à valoriser le travail d'équipe, reconnu comme indispensable pour favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants.

Nous avons donc établi que, au cours de la période étudiée, la volonté d'intégrer ces dimensions nouvelles dans la formation continue révélait une évolution de la conception du métier d'enseignant du second degré vers un nouveau type de professionnalité. En effet, nous avons vu que l'institution a alors proposé des formations ayant pour objectif de permettre à l'enseignant d'acquérir des compétences jusqu'alors considérées comme innées, comme travailler en équipe, apporter une aide méthodologique aux élèves, participer à l'élaboration de projets, etc... Nous avons donc établi qu'en favorisant la prise en compte progressive de ces dimensions, l'action de la M.A.F.P.E.N. avait contribué à définir cette nouvelle professionnalité, dont nous avons étudié les différentes composantes dans la dernière partie de notre travail.

Nous pensons donc avoir validé notre hypothèse initiale, mais nous pensons également que cette validation pourrait être encore confortée, et cela de plusieurs manières. Par exemple, comme nous avons dû limiter l'étude des effets produits par cette expérience à quelques établissements, il conviendrait de trouver le moyen d'étendre cette étude restreinte à d'autres établissements. De plus, pour pouvoir étudier les dispositifs mis en place, nous nous sommes placée dans le cas de l'académie de Lyon ; il resterait donc à prolonger cette étude aux autres académies, ce qui permettrait de savoir si la validité de notre hypothèse peut s'étendre à l'ensemble des M.A.F.P.E.N.

D'autre part, si nous avons montré que la mise en place des M.A.F.P.E.N. avait contribué à faire évoluer le métier des enseignants vers une nouvelle professionnalité, en revanche nous n'avons pas déterminé quelle part peut être spécifiquement attribuée aux M.A.F.P.E.N. dans cette évolution. Pour cela, il faudrait rechercher et étudier les autres facteurs qui ont pu influencer cette évolution, aussi bien positivement que négativement d'ailleurs.

Enfin, nous avons également précisé, dans notre hypothèse de départ, que cette nouvelle professionnalité des enseignants était encore en cours d'installation, car elle se heurte à de multiples résistances. Nous avons ébauché l'étude de la manière dont ces résistances se sont manifestées à cette période ; mais il reste à développer cette étude, qui pourrait d'ailleurs s'orienter dans plusieurs directions. En effet, elle pourrait par

exemple envisager ces résistances comme comme une survivance de l'encyclopédisme, entraînant un refus de prendre en compte les évolutions de la société et des publics scolaires en particulier. Mais elle pourrait aussi les envisager comme la défense de territoires durement conquis ; ou encore comme des manifestations de la préservation d'une identité menacée par l'évolution du métier... Bien d'autres approches sont d'ailleurs certainement possibles. De plus, il serait également nécessaire de rechercher si ces résistances se manifestent encore aujourd'hui et, dans l'affirmative, de quelle manière elles s'expriment.

Après avoir fait le point sur notre travail, nous souhaitons maintenant évoquer également plusieurs thèmes, susceptibles de donner lieu à des travaux de recherche se situant dans le prolongement de notre étude.

d'autres Recherches À Faire

Tout d'abord, comme nous avons limité notre recherche à l'année 1986-87, il nous semble qu'il faudrait la poursuivre pour la période suivante, c'est-à-dire de 1987 jusqu'à nos jours. Cela permettrait de préciser et de compléter notre typologie des conceptions de la formation continue, car il est certain que d'autres conceptions ont dues s'élaborer durant cette dizaine d'années, même si elles étaient en germe dans les dispositifs que nous avons étudiés.

D'autre part, dans notre travail, nous n'avons pas étudié les effets que la mise en place des M.A.F.P.E.N. avait pu avoir sur les formateurs eux-mêmes. Pourtant certains vont jusqu'à dire qu'elles n'auraient été utiles que pour ces derniers. Sans aller jusque là, il serait certainement intéressant d'étudier le devenir de ces formateurs. Un certain nombre d'entre eux exercent maintenant les fonctions de chefs d'établissement, d'autres sont formateurs I.U.F.M., d'autres d'inspecteurs, etc... Leur passage à la M.A.F.P.E.N. a-t-il représenté un tournant dans leur carrière et selon quels processus ?

Un autre domaine pourrait être exploré, celui de la comparaison avec les systèmes étrangers, et en particulier européens. Cela pourrait permettre de repérer si les conceptions de la formation continue que nous avons décelées sont également présentes dans d'autres systèmes de formation d'enseignants, mais aussi de rechercher si on rencontre des conceptions différentes de la professionnalité des enseignants dans d'autres pays. Bien entendu, les concepteurs des M.A.F.P.E.N. avaient à l'époque pris connaissance des expériences tentées à l'étranger, mais sans doute serait-il éclairant de refaire aujourd'hui le point sur ce sujet.

Dans le même ordre d'idées, on pourrait également étudier, dans d'autres secteurs professionnels, le rôle que joue la formation, et en particulier la formation continue, dans la professionnalisation. Une telle comparaison, si elle est difficile à établir compte tenu des spécificités de chaque profession, apporterait certainement un éclairage différent sur certains aspects du problème. On se souvient que les concepteurs des M.A.F.P.E.N. avaient eu la volonté de tirer parti de l'expérience acquise en formation d'adultes, mais

nous pensons qu'il ne serait pas inutile de s'y référer à nouveau aujourd'hui.

Enfin, nous avons vu qu'un véritable professionnel de l'enseignement doit être capable d'exercer sa créativité, pour mettre en oeuvre sa capacité d'innovation. A ce propos, nous avons remarqué que des enseignants qui ont milité dans des associations, tout particulièrement dans des associations d'éducation populaire, ont souvent cultivé cette capacité au sein de celles-ci. De même, la pratique de certaines activités, le théâtre en particulier, nous semble favoriser le développement de la créativité chez les enseignants. Nous pensons que l'étude de ces deux questions serait intéressante, surtout si l'on considère les implications qu'elles pourraient avoir sur le mode de recrutement et sur la formation des enseignants.

Après avoir proposé quelques sujets de recherche, nous souhaitons maintenant nous placer dans la perspective de l'évolution future de la formation et de la professionnalisation des enseignants. Nous nous risquons donc à avancer quelques propositions dans ce domaine. Ces propositions resteront évidemment situées dans la perspective de la construction de la professionnalité des enseignants, puisque celle-ci a constitué la trame de notre travail.

des Chantiers À Poursuivre

Un certain nombre de "chantiers" sont ouverts ; certains sont bien avancés, d'autres n'en sont encore qu'aux balbutiements. Nous avancerons donc quelques propositions pour tenter d'apporter notre modeste contribution à l'avancement de ces chantiers. Bien entendu, comme nous situerons notre propos spécifiquement dans le prolongement de notre étude, nous ne ferons pas une étude exhaustive de ce qu'il reste à faire. Un premier domaine devrait occuper une place importante dans la perspective de la reprise par les I.U.F.M. de la formation continue, c'est celui de l'articulation des deux temps de la formation.

la Liaison Entre Formation Initiale Et Formation Continue

La formation continue est devenue un élément "incontournable" du paysage de l'enseignement secondaire. Rappelons que cette place importante occupée par la formation continue était l'un des quatre "principes organisateurs" du rapport De Peretti, que nous avons étudié dans la deuxième partie de ce travail. (Peretti, 1982, p.82). Cependant, ce principe était alors accompagné d'un important corollaire : "penser la formation initiale en cohérence avec la formation continue" (p.96). Or il nous semble que cette cohérence n'a pas encore été réellement trouvée. Sans doute peut-on espérer que l'intégration de la formation continue parmi les missions confiées aux I.U.F.M., permettra une avancée dans cette direction, afin qu'existe une véritable formation "permanente" pour les enseignants. Cependant, faudra-t-il aller jusqu'à planifier cette formation permanente ? Certains souhaitent que les enseignants établissent un plan personnel de formation. Cela est peut-être souhaitable, d'une part dans un souci de rentabilité et

d'économie pour l'institution, d'autre part pour s'assurer que chaque enseignant a reçu le noyau de formation qui semble indispensable, ce noyau restant d'ailleurs à ce jour encore à préciser. On peut cependant se demander si une telle planification ne risquerait pas de rendre le système rigide et peu adaptable aux besoins véritables des enseignants.

I'encouragement À Travailler En Équipe

D'autre part, nous avons vu que, si les M.A.F.P.E.N. avaient tenté de favoriser le travail en équipe des enseignants, on ne peut cependant pas affirmer avec certitude qu'il soit pratiqué aujourd'hui de manière massive, ni surtout de manière efficace. Nous avons vu qu'au début des M.A.F.P.E.N., si le ministre souhaitait que leur action favorise le travail en équipe des enseignants, en revanche il n'y avait pas, au début des années quatre-vingts, de demande massive dans ce sens de la part des enseignants eux-mêmes. Cette revendication émanait surtout des mouvements pédagogiques, ainsi que d'un certain nombre de syndicats, comme par exemple nous l'avons vu, du S.G.E.N.-C.F.D.T. Mais il subsistait, chez un certain nombre d'enseignants, une certaine méfiance vis-à-vis de la concertation, car ils n'y voyaient qu'un surcroît de travail.

Certains enseignants ont donc découvert, souvent à l'occasion de formations M.A.F.P.E.N. nous l'avons vu, que ce travail d'équipe pouvait apporter des bénéfices auxquels ils ne s'attendaient pas. Aujourd'hui encore, bon nombre d'enseignants, n'ayant pas eu l'occasion d'éprouver eux-mêmes ce que le travail d'équipe pouvait leur apporter, le considèrent encore comme une perte de temps. Donc, bien que la loi l'ait institutionnalisé depuis bientôt dix ans, on ne peut pas dire qu'il soit devenu une pratique courante aujourd'hui.

De plus, il nous semble que ce travail se résume souvent aujourd'hui à la participation aux conseils de classe. Or notre étude montre que ce n'est pas seulement comme cela que nous l'entendons. Pour nous, un véritable travail en équipe pédagogique ne peut se faire qu'autour d'un projet ; ainsi, il s'apparente davantage à un travail de recherche pédagogique, qu'à une obligation administrative.

Deux voies nous semblent possibles pour faire évoluer cette situation. Tout d'abord, nous avons montré que, à chaque fois que les enseignants déclaraient s'être formés en travaillant ensemble, ils soulignaient le rôle qu'avait joué la présence d'un intervenant extérieur pour l'efficacité de ce travail. Cet élément nous semble fondamental, pour envisager une réelle efficacité du travail d'équipe, même si les enseignants ne sont généralement pas persuadés d'avance que cet accompagnement est indispensable. Il nous semble qu'il incombe aux chefs d'établissement de convaincre les équipes de se faire accompagner par un intervenant extérieur compétent, et par conséquent, il nous semble qu'il incombe à l'institution d'être en mesure de fournir aux équipes ces intervenants compétents.

D'autre part, on sait combien il est difficile pour les enseignants de trouver du temps pour se concerter. Pour que cela soit plus facile, il est donc indispensable que cette dimension soit prise en compte dans le fonctionnement général de l'établissement. L'une des revendications actuelles est que le temps nécessaire pour la concertation soit pris sur

le temps à effectuer en présence des élèves. Nous aimerions être assurée qu'une telle décision suffirait à améliorer la situation ; pour cela, il nous semble qu'il faudrait d'abord que les enseignants soient davantage conscients de l'importance de ce travail, mais aussi que les chefs d'établissement les y encouragent davantage, en prenant les moyens de faciliter son déroulement.

Des Projets D'établissement "signifiants"

Un autre domaine nous semble représenter un chantier important, c'est celui du projet d'établissement, que la loi de 1989, nous l'avons vu, a rendu obligatoire dans chaque établissement scolaire. Qu'en est-il réellement de ces projets ? Comme le constate un ouvrage récent sur les projets d'établissement des collèges, **"tout le monde s'accorde pour dire : "Les projets d'établissement ? Ce n'est que du papier". (...) Autrement dit, le document écrit, voté par le Conseil d'administration ne vaudrait que par son inconsistance du point de vue des actions réellement menées dans le collège. Et il est vrai que rien ne prouve le contraire."** (Devineau, 1998, p.7). Il semble bien que, dans beaucoup de cas, on en soit encore au stade du "projet mosaïque", c'est-à-dire du projet constitué par l'assemblage de Projets d'Action Educative proposés de manière dispersée, par des petits groupes d'enseignants, voire par des enseignants isolés. Il relève alors de l'habileté du chef d'établissement de trouver une cohérence à tout cela, ce qu'il fait généralement en se référant aux objectifs généraux définis nationalement ou académiquement. Ces objectifs sont heureusement tellement généraux qu'il est aisé de leur faire couvrir l'ensemble des P.A.E. de l'établissement, même lorsqu'il n'y a aucun lien entre eux. Mais ces projets sont-ils vraiment "signifiants" ? On peut se demander si leur existence n'est pas un leurre.

Un certain nombre d'hypothèses sont faites sur la lenteur dont fait preuve la notion de projet d'établissement pour s'imposer. Il y a dix ans, Jean-Pierre Obin et Anita Weber avançaient déjà que **"seuls des projets d'établissement "insignifiants" peuvent voir le jour en l'absence d'une politique et d'objectifs nationaux constituant un cadre directif."** (Obin et Weber, 1987, p.56). La remarque nous semble encore valable aujourd'hui. Pour sortir des "projets-mosaïques" et aller vers des projets vraiment "signifiants", peut-être faudrait-il que ce cadre soit précisé de manière plus forte.

D'autres explications sont avancées sur les difficultés que rencontre le projet d'établissement à s'imposer. Il serait **"trop hétérogène à la culture française, individualiste et élitiste"** ²³⁶. Il aurait une connotation "religieuse", car il apparaîtrait comme un emprunt fait aux pratiques de l'enseignement catholique. Il ferait les frais de la crise de l'organisation scolaire qui, selon Jean-Pierre Obin, serait due à l'opposition entre les deux parties du système que constituent la hiérarchie bureaucratique pyramidale d'une part et l'organisation horizontale des établissements d'autre part. (Obin, 1993).

Toutefois, **"on rencontre l'idée, tout aussi généralement admise, de la nécessité du projet d'établissement et des bienfaits évidents sur la réussite scolaire des élèves, et là encore, rien ne prouve le contraire,"** écrit encore Sophie Devineau (1998,

²³⁶ Entretien PR, du 18/04/96.

p.7). en supposant que cette hypothèse soit vérifiée, il reste à améliorer le mode d'élaboration de ces projets dans les établissements. Il nous semble que les enseignants n'ont pas toujours conscience de l'enjeu qu'il représente pour leur propre enseignement, et donc de l'influence qu'il a sur la qualité de l'apprentissage des élèves. On sait l'importance du rôle du chef d'établissement dans ce domaine²³⁷, surtout en ce qui concerne sa capacité à impliquer réellement les enseignants dans l'élaboration collective du projet. C'est donc sans doute cette capacité qu'il convient de développer, si on souhaite que les projets d'établissement deviennent davantage "signifiants".

poursuivre L'investissement De L'université Dans La Formation

Cet investissement auquel les corps d'inspection se sont fortement opposés au début des années quatre-vingts, nous l'avons dit, se réalise malgré tout progressivement, même si on a pu constater des retours en arrière, avec par exemple les nominations de plus en plus nombreuses d'I.P.R. comme chefs de mission, dans la dernière période d'existence des M.A.F.P.E.N. Il reste que la participation des universités à la formation des maîtres est maintenant effective, entérinant la prééminence du système de type "lycées-universités", sur le système "écoles primaires-Ecoles Normales". Néanmoins, cet investissement ne signifie pas un renoncement total à l'héritage venu des Ecoles Normales. Il nous semble au contraire indispensable de réfléchir à l'intégration de cet héritage et à sa reconnaissance par l'université, étant donné l'évolution des missions des enseignants à former. C'est l'un des défis que les I.U.F.M. vont avoir à relever, en prenant en charge la formation continue des enseignants du second degré.

une Formation À Part Entière

Un autre aspect de la question de la formation continue s'est dégagé de notre étude. Parmi les questions laissées en suspend au moment de la création des M.A.F.P.E.N., se trouve le problème de la valorisation de la formation continue. Celle-ci n'aura acquis un véritable statut que lorsque cette question aura trouvé un début de solution. En effet, on sait qu'actuellement la participation d'un enseignant à une formation continue n'a aucune influence sur sa carrière, puisqu'aucun diplôme ne vient sanctionner l'acquisition éventuelle de nouvelles compétences. Cette absence de reconnaissance contribue à maintenir la formation continue dans une position d'objet superflu.

De plus, la formation continue reste facultative. Il ne serait d'ailleurs probablement pas judicieux de la rendre obligatoire, car les enseignants la recevraient alors comme une injonction émanant de l'administration, et on irait alors à l'encontre du but recherché. Et cependant, elle semble indispensable. Le problème de la reconnaissance véritable de la formation continue passe donc à notre avis, par des avancées au moins sur les deux aspects du problème que nous venons d'évoquer.

²³⁷ On peut citer à ce propos les travaux sur les "établissements efficaces", par exemple ceux de Monica Gather-Thurler (1994).

des Formateurs Bien Formés

Cette reconnaissance de la formation continue passe peut-être aussi par une reconnaissance de la compétence des formateurs. Nous avons rencontré ce problème à plusieurs reprises tout au long de notre travail ; il met en évidence la persistance d'une question non entièrement résolue : celle de la définition des compétences requises d'un formateur.

L'étude que nous venons de faire permet de soulever plusieurs remarques sur cette question. Tout d'abord, la diversification nécessaire de la formation des enseignants, et en particulier de leur formation continue, suppose une diversification de la formation des formateurs appelés à assurer cette formation. De la sorte, il semble difficile qu'un formateur puisse maîtriser, à lui seul, toutes les compétences requises. D'autre part, on peut se demander si les compétences requises en formation initiale sont les mêmes qu'en formation continue. Alors faut-il spécialiser les formateurs dans l'un ou l'autre de ces deux temps de la formation ?

Ces remarques conduisent à la question du recrutement des formateurs. Actuellement, les I.U.F.M. emploient des formateurs de diverses provenances, ayant des formations différentes : professeurs certifiés ou agrégés, instituteurs, universitaires, membres des corps d'inspection, etc... Cette diversité constitue une grande richesse pour les I.U.F.M., à condition qu'un enrichissement mutuel de ces diverses catégories puisse s'effectuer. La question de la formation requise et du recrutement des formateurs reste, nous semble-t-il, encore à travailler.

situations Difficiles Ou Difficultés D'enseigner ?

Un dernier point nous semble devoir être souligné. La multiplication des formations à l'enseignement dans les "situations difficiles" laisse penser que cet enseignement nécessiterait une formation particulière. Nous sommes de ceux qui pensent qu'il convient d'opérer un renversement de point de vue. En effet, il nous semble qu'un enseignant bien formé doit posséder les compétences lui permettant d'enseigner dans tous les types de situations. Alors, plutôt que d'enseignement "en situation difficile", ne faudrait-il pas mieux parler de "difficultés inhérentes au métier d'enseignant", et construire la formation en fonction de ces difficultés ? Les situations dites difficiles sont des révélateurs de ces difficultés d'enseigner. Celles-ci sont moins visibles dans les situations plus ordinaires, car on peut alors les gérer de manière plus approximative, sans que cela tire trop à conséquence, du moins en apparence. La gestion des situations difficiles nécessite sans doute plus de rigueur, mais surtout elle oblige à se poser de manière plus explicite des questions d'ordre éthique. Elle montre que les choix pédagogiques ne peuvent pas être faits seulement en fonction de leur efficacité. On sait ce qu'il en est par exemple de certaines sanctions "efficaces". En situation difficile, la réflexion éthique prend souvent le pas sur l'efficacité, mais cela ne devrait-il pas être aussi le cas dans toutes les situations d'enseignement ?

Bien d'autres questions pourraient encore être envisagées, mais il nous faut

maintenant refermer la page. Cependant, l'importance des chantiers et des recherches que nous venons d'évoquer nous laissent penser que d'autres pages pourront être bientôt ouvertes, car on n'en aura jamais terminé avec la formation.

Travailler de l'éducation, de la formation, est travailler le lien. Le lien des générations par la connaissance, le lien des fratries, le lien des ancêtres. Le lien invisible des hommes en ce qu'ils sont humains. Jacky BEILLEROT. Voies et voix de la formation, p.13.

Bibliographie

Monographies Et Ouvrages Collectifs

- ALTET, Marguerite (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.
- A.P.R.I.E.F. (1994). L'éducation en mouvements. Paris : A.P.R.I.E.F..
- ARDOINO, Jacques (1963). Propos actuels sur l'éducation. Paris : Bordas, réédition 1978.
- A.R.I.P. (1963). Pédagogie et psychologie des groupes. Paris : Editions de l'Epi, réédition 1966.
- AUMONT, Bernadette. MESNIER, Pierre-Marie (1992). L'acte d'apprendre. Paris : P.U.F.
- AVANZINI, Guy (1996), sous la direction de. La pédagogie aujourd'hui. Paris: Dunod.
- BASSIS, Henri (1978). Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ? Paris : Casterman.
- BEILLEROT, Jacky (1988). Voies et voix de la formation. Paris : Editions Universitaires.
- BKOUICHE, Rudolph. CHARLOT, Bernard. ROUCHE, Nicolas (1991). Faire des mathématiques : le plaisir du sens. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, Alain. GOTMAN, Anne (1993). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Paris : Nathan.
- BORDAT, Denis (1976). Les C.E.M.E.A., qu'est-ce que c'est ? Paris : Maspéro.
- BRAUN, Agnès (1989). Enseignant et/ou formateur. Paris : Editions d'Organisation.
- CACERES, Benigno (1984). Le mouvement ouvrier. Paris : Seuil. 1re éd. 1967.
- C.E.P.I. (1993). Quelques repères. Document interne d'information sur le CEPI-MPI.
- CHATEAU, Jean (1956). Les grands pédagogues. Paris : PUF.
- CORNATON, Michel (1979). La trans-formation permanente. Lyon : PUL.
- DEFrance, Bernard (1993). Sanctions et discipline à l'école. Paris : Syros.
- DEMAILLY, Lise (1991). Le collège, crise, mythes et métiers. Presses Universitaires de Lille.
- DEVINEAU, Sophie (1998). Les projets d'établissement. Paris : P.U.F.
- DUBAR, Claude (1985). La formation professionnelle continue. Paris : Les éditions de la Découverte, n° 28.
- DURU-BELLAT, Marie. HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (1992). Sociologie de l'école. Paris : Armand Colin.
- Education permanente (1988) : La formation continue des enseignants, n° 96, décembre 1988.
- FABRE, Michel (1994). Penser la formation. Paris : P.U.F..
- FERRY, Gilles (1983). Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris : Dunod.
- GROSSO, René (1981). Histoire de la F.O.L. de Vaucluse. Avignon : F.O.L., éditeur.
- GONNAND-GOUDILIERE, Josette (1996). Le Réseau d'Entraide Pédagogique de l'Ain : repérage des effets produits. Mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation, Université Lyon II-Lumière.

-
- HONORE, Bernard (1977). Pour une théorie de la formation. Paris : Payot.
- HONORE, Bernard, *et all* (1981). Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle. Toulouse : Privat.
- HUBERMAN, Mickaël (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. Paris, Genève : UNESCO-BIE.
- LE BOUEDEC, Guy (1990). Les défis de la formation continue. Paris : l'Harmattan.
- LESNE, Marcel (1977). Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris : P.U.F.
- MALGLAIVE, Gérard (1992). Enseigner à des adultes. Paris : P.U.F..
- MAZURIER, Christian. THIAUDIERE, Claude (1989). Pour une méthode coopérative d'éducation. Paris : O.C.C.E..
- MONTEIL, Jean-Marc (1985). Dynamique sociale et système de formation. Ed. Universitaires, UNMFREO.
- MOURRE, Michel (1978). Dictionnaire encyclopédique d'histoire. Paris : Bordas.
- MOYNE, Albert (1981). Le travail autonome. Paris : Fleurus.
- MOYNE, Albert. ARTAUD, Jean. BARLOW, Michel (1986). Formation et transformation de l'enseignant. Lyon : Chronique Sociale.
- OBIN, Jean-Pierre (1995). La face cachée de la formation professionnelle. Paris : Hachette.
- PAPADOPOULOS, Georges (1994). L'O.C.D.E. face à l'éducation : 1960-1990. Paris : O.C.D.E.
- PAQUAY, Léopold (1996). Former des enseignants professionnels. Bruxelles : De Boeck-Université.
- PERETTI, André de (1974). Pensée et vérité de Carl Rogers. Toulouse : Privat.
- PERETTI, André de (1993). Controverses en éducation. Paris : Hachette-Education.
- PERRENOUD, Philippe (1994 a). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, Philippe (1995 a). La pédagogie à l'école des différences. Paris : E.S.F.
- PINEAU, Gaston (1986). Temps et contretemps en formation permanente. Paris : Ed. Universitaire, UNMFREO.
- POUJOL, Geneviève (1981). L'éducation populaire : histoires et pouvoirs. Paris : Les Editions Ouvrières.
- RANJARD, Patrice (1990). La réaction des clercs. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris VIII.
- REBOUL, Olivier (1981). La philosophie de l'éducation. Paris : P.U.F. 3^{me} éd.
- REBOUL, Olivier (1992). Les valeurs de l'éducation. Paris : P.U.F.
- SARGENTINI, Odile (1991). De la formation d'équipes d'établissements à l'intervention dans des établissements. Mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation, Université Grenoble.
- SAVARY, Alain (1985). En toute liberté. Paris : Hachette.
- SCALLON, Gérard (1988). L'évaluation formative des apprentissages. Québec :

- Presses de l'université Laval, 1988, p.17. Cité par HADJI, Charles. Les incertitudes de l'évaluation. in AVANZINI, Guy. La pédagogie aujourd'hui. Paris : Dunod, 1996.
- SINGLY, François de (1993). L'enquête et ses méthodes : le questionnaire. Paris : Nathan, 1993.
- TAP, Pierre, sous la direction de (1986). Identités collectives et changements sociaux. Privat.
- TOCHON, François (1993). L'enseignant expert. Paris : Nathan.
- VALENTIN, Christiane (1991). L'équipe interdisciplinaire du collège de S. Mémoire de licence de sciences de l'éducation, Université Lyon II.

Articles De Périodiques

- ADAMCZEWSKI, Georges (1988). Les conceptions et les formes de la formation. Recherche et formation, n° 3.
- ALTET, Marguerite. FABRE, Michel (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche, dans les dispositifs de professionnalisation. Recherche et formation, n° 17, octobre 1994.
- Amis de Freinet et de son mouvement. n° 48, 49, 51, 54, 60.
- ASCHIERI, Gérard. KRAKOWSKI, Annette (1980). Notre formation continue, Université Syndicaliste, n° 6, 15/10/1980.
- AVANZINI, Guy (1991). De la formation et de l'éducation permanente des adultes. Cahiers Binet-Simon, n° 628.
- BARRE DE MINIAC, Christine (1983). Chercheurs et praticiens. Revue Française de Pédagogie, n° 65, oct 83. [p.104-110]
- BEILLEROT, Jacky (1991). La recherche : essai d'analyse. Recherche et formation, n° 9.
- BERGER, Guy (1988). Formation introuvable pour profession impossible. Education permanente, n° 96.
- BIZET, Jacques-André (1980). L'enjeu : cadencage bureaucratique ou ouverture à l'autogestion ? Cahiers Pédagogiques. n° 189, décembre 1980.
- BOURDONCLE, Raymond (1993). Entretien avec ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Recherche et formation. n° 13.
- BOUVIER, Alain (1988). Les établissements secondaires ont-ils besoin d'intervenants-conseils ? Education permanente, n° 96, décembre 88.
- CHARLOT, Bernard (1993). L'innovation n'est plus ce qu'elle était. Autrement, n° 136, mars 93.
- CASTERAN, Marie-Françoise (1988). Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré. Education Permanente, n° 96, déc 88.

- CRAHAY, Marcel (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? Revue Française de pédagogie, n° 88.
- CROIZIER, Monique (1994). Et s'il fallait penser la formation d'adulte en terme de zone proximale de développement professionnel ? Texte dactylographié, courrier Apprendre, Lyon.
- CROS, Françoise (1983). Carrefour chercheurs-praticiens. Revue Française de Pédagogie, n° 65, oct 83.
- DELANNOY, Cécile (1995). Au péril de la mode. Cahiers pédagogiques, n° 330.
- DEROUET, Jean-Louis (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. Revue Française de Pédagogie, n° 78. [p.86-108]
- DEVELAY, Michel (1991). La face cachée des disciplines scolaires. Cahiers pédagogiques, n° 298. [p.9-13]
- DUBOIS, Jean (1971). Formation, année zéro. Projets, n° 59.
- DUBOIS, Jean (1973). Motiver les travailleurs à la formation ? Droit social, n° 9-10.
- FREINET, Célestin (1933). L'Éducateur Prolétarien, 3/12/1933.
- GATHER-THURLER, Monica (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà d'une culture de l'individualisme ? Revue Française de Pédagogie, n° 109. [p.19-39]
- GEORGE, Jacques (1992). Du numéro 1 au numéro 300, une revue qui prend parti... Cahiers Pédagogiques, n° 300. [p.50 à 57].
- GUICHARD, Olivier (1972). Déclaration d'orientation sur la formation permanente des maîtres". L'éducation, 18 avril 1972.
- HESS, Rémy (1994). Quelques grands repères historiques. Pratiques de formation/Analyses. Numéro spécial : Formation et changements en éducation. Université Paris 8.
- HUBERMAN, Mickaël (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. Revue Française de pédagogie, n° 75.
- HUBERMAN, Michaël (1992). De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes ? Revue Française de Pédagogie, n° 98.
- I.N.R.P. (1991a). La place de la recherche dans la formation des enseignants. Rapport du Colloque d'octobre 90.
- I.N.R.P. (1991b). Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères. Rapport du Colloque de novembre 90.
- JARDEL, Bernard (1996). Dix ans de changement au collège : le point de vue des formateurs. Revue Française de Pédagogie, n° 115.
- JOBERT, Guy (1988). Identité professionnelle et formation continue des enseignants. Éducation Permanente, n° 96.
- LACROSAZ, Marie-Claude (1991). La formation continue des instituteurs et les stages décentralisés. Cahiers Binet-Simon, n° 628.
- LANGLOIS, Annie (1998). La thèse, un moment d'histoire de vie. Perspectives

- documentaires en Education, n° 43.
- LE BOUEDEC, Guy (1991). Quelques dimensions fondamentales d'une formation pour le développement de cadres : quelle culture pour quel projet de formation ? Cahiers Binet-Simon, n° 628.
- LEHMANN, Eric (1980). De la méthode des "pauvre collègues" aux groupes de recherche. Cahiers pédagogiques, n° 189.
- LEMOSSÉ, Michel (1989). Le "professionnalisme" des enseignants. Recherche et formation, n° 6.
- LEVEILLE, Gaëlle (1980). Quatre ans à l'I.R.E.M.. Cahiers pédagogiques, n° 189.
- LUMBROSO, Max. BOURDONCLE, Raymond (1986). Les attentes et les comportements de formation continue des enseignants du second degré et leurs déterminants. Revue Française de Pédagogie, n° 75.
- MALGLAIVE, Gérard (1992). Entretien avec Annette Gonnin-Bolo. Recherche et formation, n° 11.
- MARIANI, Yves (1995). Evolution du collège : 12 verrous... et quelques pistes. Lettre d'Equipes et Projets, n° 7-8.
- MEIRIEU, Philippe (1993). Ecriture et recherche, in Ecrire : un enjeu pour les enseignants. Actes de l'université d'été CRAP 1993.
- OBIN, Jean-Pierre. WEBER, Anita (1987). Le projet d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité. Education permanente, n° 87.
- PERETTI, André de (1983). Pour une formation nouvelle des enseignants. European Journal of Teacher Education, vol 6, n° 3. [p.215 à 220]
- PERRENOUD, Philippe (1994 b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et service de la recherche sociologique. Intervention au symposium "Formation des enseignants", Louvain la Neuve, septembre 94.
- PERRENOUD, Philippe (1995 b). Des savoirs aux compétences : quelle implication pour le métier d'élève et le métier d'enseignant ? Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Philippe (1995 c). La formation des enseignants en question(s). Pédagogie, revue du département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain (Belgique), n° 10.
- RANJARD, Patrice (1980). Les méthodes pédagogiques dans les stages. Revue Française de Pédagogie, n° 51, .
- RANJARD, Patrice (1992). Enseignement et formation. Recherche et formation, n° 11. [p.107 à 127]
- REGRAIN, Raymond (1984). Formation des personnels : la décentralisation dans la discrétion. Revue politique et parlementaire, tome n° 86.
- Syndicalisme Universitaire. n° 792, du 03/11/1980 ; n° 796, 12/01/81 ; n° 814, du 24/11/81 ; n° 821, du 29/03/82 ; n° 824, du 18/05/82 ; n° 826, du 15/06/82.
- L'Université Syndicaliste. n° 24, du 02/04/1981 ; n° 26, du 13/05/82 ; n° 30, du 24/06/82 ; n° 34, du 24/09/82.

Conférences

DEFRANCE, Bernard (1995). La construction de la loi dans la classe. Conférence introductive, Forum ECOLO, Université de Liège.

METOUDI (1991). Intervention devant les Chefs de M.A.F.P.E.N. du directeur de cabinet du Ministre, le 5/11/91.

OBIN, Jean-Pierre (1993). La crise de l'organisation scolaire. Lyon : conférence donnée à l'université Lumière, le 16/10/93,

PROST, Antoine (1992). Le système éducatif d'hier à aujourd'hui. Lyon : conférence donnée à l'université Lumière, le 20/06/92.

PROST, Antoine (1996). Innovation, changement, réformes. Paris : conférence donnée à la 3^{me} biennale de l'Education et de la Formation, avril 96.

Enregistrement D'émissions De Radio

PILOZ, Lucien (1985). Entretien avec, in La concertation pédagogique, émission de France-Culture.

WIEL, Gérard (1983). Entretien avec. In Etudes pédagogiques, émission de France-Culture, diffusion C.N.D.P..

Rapports Et Enquêtes

ABOU, Pierre (1994). Historique de la M.A.F.P.E.N.. Document interne dactylographié. Grenoble : M.A.F.P.E.N..

ALTET, Marguerite (1993). La qualité des enseignants. Rapport final de l'étude française. Nantes : O.C.D.E. - C.E.R.I. / D.E.P 9 / C.R.E.N.

BARLOW, Michel (1984). La recherche pédagogique : quelques éléments de méthode. Cahiers de la formation. Lyon : C.R.D.P., n° 2, mars 1984. [18p.]

BEIGDEBER, Isabeau (sous la direction de), (1985). Etude des dispositifs d'élaboration des PAF de Lille, Lyon, Toulouse et Rennes. M.E.N.-M.I.F.E.R.E., IB/VF, n° 85-0542, juillet 85.

BEST, FRENKEL et SCHNEIDER (1968). Rapport final du colloque d'Amiens. In

TROUSSON (1992)

BOUTET, Jean (1985). Rapport d'activité de la MAFPEN de Grenoble de 82 à 85. Grenoble : M.A.F.P.E.N.-Rectorat, document interne. [22 p.]

BOUTET, Jean (1988). Bilan d'activité de la M.A.F.P.E.N. de Grenoble (mai 82 - sept 88). Grenoble : M.A.F.P.E.N.-Rectorat, document interne. [48 p.]

BOUVIER, Alain (1983). Bilan de l'U.E. de Rajat 83 :démarches, méthodes et outils de la recherche en éducation. Document dactylographié, Université Lyon 1, [18 p.]

BOUVIER, Alain (1984 a). Bilan de l'U.E. de Rajat 84 :démarches, méthodes et outils de la recherche en éducation : l'évaluation. Lyon : M.A.F.P.E.N. Document interne. [44 p.]

BOUVIER, Alain (1986 a). Projet d'innovation : guide méthodologique pour des pratiques d'études de cas. Cahiers de la formation, n°6, Lyon : C.R.D.P. [24p.]

BOUVIER, Alain. DEVARIEUX, Emmanuel (1985). Premier bilan de l'U.E. 85 : la recherche de terrain. Document dactylographié, M.A.F.P.E.N., [71 p.]

BOUVIER, Alain. DEVARIEUX, Emmanuel (1985). Premier bilan de l'U.E. 85 : la recherche de terrain. Document dactylographié, M.A.F.P.E.N., [71 p.]

BOUVIER, Alain. DEVARIEUX, Emmanuel (1985). Premier bilan de l'U.E. 85 : la recherche de terrain. Document dactylographié, M.A.F.P.E.N., [71 p.]

CASTERAN, Marie-Françoise, coordonné par. (1990) Rapport de synthèse des travaux du groupe d'étude sur les formateurs académiques, intervenant dans la formation continue des personnels du second degré. M.E.N.

CAUTERMAN, Marie-Michèle (1998). La formation continue des enseignants est-elle utile ? Rapport de recherche n°4, Direction de la Recherche et du Développement, I.U.F.M. Nord-Pas de Calais.

CHAUVET, Jacqueline (1991). Enquête sur l'évaluation de la formation continue des enseignants, juillet 89. Paris : M.E.N.-D.E.P.9. [65 p.]

Conférence des Chefs de M.A.F.P.E.N. (1990). La formation des personnels de l'Education Nationale : 8 années d'expérience des M.A.F.P.E.N.. Poitiers : C.R.D.P..

DEBARD, Eliane. FAVIER, Claudie. SAUZEDE, Jean-Paul (1994). Evaluation du réseau de l'Ain : Rapport de synthèse. Document interne. Lyon : M.A.F.P.E.N.

G.E.T.E.D. (1989) L'effet formation au sein des établissements scolaires secondaires. Lyon : M.A.F.P.E.N. [42 p.]

I.G.E.N. (1992). Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. La mise en oeuvre de la formation continue, M.E.N.

Inspection Générale de la Vie Scolaire et Direction des collèges (1982). Le projet d'établissement : Techniques d'analyse des données et des besoins de l'établissement, en vue de l'élaboration du projet d'établissement. Séminaire de Souillac.

I.N.R.P. (1982) Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation. Dossier du module n° 2.

- LEGRAND, Louis (1982). Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'Education nationale. Paris : la Documentation Française.

-
- M.A.F.P.E.N. (1983). Université d'été de Chapeau Cornu. Grenoble, [30 p.].
- M.A.F.P.E.N. (1984) Bilan de l'U.E. Formation de formateurs à compétences territoriales. L'Isle d'Abeau.
- M.A.F.P.E.N. (1985). Annuaire académiques des recherches et innovations. Lyon : C.R.D.P.
- PERETTI, André de. (1982) La formation des personnels de l'Education Nationale. Rapport au Ministre de l'E.N. Paris : La Documentation Française.
- Plan Académique de Formation (1982, 1983, 1984, 1985, 1986). M.A.F.P.E.N. de Lyon.
- Plan Académique de Formation (1982, 1983, 1984). M.A.F.P.E.N. de Grenoble.

Textes Ministériels

- Conférence de presse de Alain Savary, sur la formation des personnels, 19/03/82.
- Lettres aux Recteurs du 15/04/82.
- Circulaire n° 82-215, du 24/05/1982. BO n° 24, du 17/06/82.
- Lettres aux Recteurs du 05/11/82.
- Conférence de presse de Alain Savary sur les collèges, 01/02/83.
- Circulaire n° 83-182 du 19/04/83.
- Lettre aux recteurs du 07/07/83.
- Circulaire du 24/08/83.
- Arrêté et lettre aux recteurs du 25/07/85.
- Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486, du 10/07/1989.
- Circulaire n° 90-108, du 17/05/90.