

FORMATION DES MAÎTRES

L'évolution des conceptions en matière de formation des maîtres depuis 15 ans*

par Antoine PROST, Université d'Orléans.

Le titre de cet exposé promet plus que je ne tiendrai.

En effet, je laisserai de côté un pan entier du sujet : l'aspect institutionnel. Depuis quinze ans, la réforme de la formation des maîtres est à l'ordre du jour, mais on discute surtout du cadre institutionnel dans lequel l'organiser. Revient-elle aux Universités ? à des centres de formation autonomes ? L'enjeu, on le conçoit, est de taille, et les divers groupes de pression n'ont cessé de se le disputer. Professeurs de l'enseignement supérieur, inspecteurs généraux ou régionaux, directeurs ou professeurs d'écoles normales se sont durement affrontés à ce sujet, faisant assaut de critiques et de propositions. Les divers syndicats ont pris parti pour l'une ou l'autre cause, avec plus ou moins de fermeté, et selon des alliances variables. Il y a là un débat incessant, et qui n'est pas encore tranché aujourd'hui. Je le laisserai de côté.

Je me limiterai d'autre part à l'évolution des conceptions, parce qu'il est malheureusement impossible de faire une histoire des pratiques. Tout se passe comme si parler de la formation des maîtres, échafauder des projets, et notamment des projets de

* Cet article est extrait d'une publication commune IREM d'Orléans-Nantes-Poitiers, éditée par l'IREM de Poitiers (juillet 77), consacrée au compte rendu des journées inter-IREM sur la Formation Continue des Enseignants de Mathématique des 22 et 23 avril 1977.

formation continue, dispensait de passer à l'acte. Le discours officiel sur la formation des maîtres est purement platonique ; il ne s'accompagne d'aucune réalisation. Bien plus, au cours des dernières années, on a plutôt enregistré une régression, puisque plusieurs expériences ont été interrompues, comme celle du C.P.R. de Nancy, qui pratiquait la formation des professeurs stagiaires en responsabilité, ou l'expérience de formation permanente des maîtres du premier cycle qui avait été menée dans l'Académie d'Orléans.

Pour ordonner l'évolution des conceptions, il est commode de distinguer, dans les quinze dernières années, trois phases. La première est caractérisée par la découverte de la psychosociologie. La formation des maîtres est alors renouvelée par les méthodes et les techniques des psychosociologues, singulièrement américains. La deuxième phase, sur laquelle je passerai plus vite, est une critique, une réaction contre ces tendances psychosociologiques. Quant à la troisième phase que nous connaissons aujourd'hui, elle se caractérise plutôt par une revanche de la didactique. Tel est, en gros, l'itinéraire : une première vague de propositions, directement inspirée par la psychosociologie, fait dans un second temps l'objet de critiques, et une nouvelle vague prend le relais, inspirée très directement par la didactique.

1 — La découverte de la psychosociologie

On peut la dater en France, très précisément, dans le milieu pédagogique. L'impact, le choc moteur, c'est un numéro spécial de la *Revue de l'Education Nationale* daté du 15 juin 1962 et intitulé "Le groupe maître-élève". C'est la première fois que dans un organe de grande diffusion, destiné aux enseignants, on posait clairement le problème de la classe comme ensemble de relations, non seulement entre individus, mais entre groupe d'élèves et plusieurs maîtres. C'est l'époque où Gilles Ferry commence ses expériences de pédagogie de groupe, où l'Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique (l'A.R.I.P.) publie (1964) un livre que vous connaissez peut-être : *Pédagogie et Psychologie des groupes*.

Cette découverte du groupe et de l'ensemble relationnel est très vite placée sous le signe de la non-directivité, terme mal choisi et malheureux, qui va cristalliser les oppositions. La non-directivité renvoie à la psychosociologie américaine et plus particulièrement à Carl Rogers. Au même moment le public français

découvre d'ailleurs Rogers : le premier livre en français sur Rogers est celui de Max Pagès qui date de 1965, et, en 1966, Rogers est invité par l'A.R.I.P. à animer en France un séminaire qui se tient à Dourdan. Cela se passe donc nettement avant 68. La découverte du groupe, de la non-directivité, est, en France, antérieure à 1968. Les premiers séminaires que l'on intitule "dynamique de groupe" ou "groupe de formation" (on ne dit pas encore "groupe de rencontre") se développent dès cette époque, avec Didier Anzieu, Gilles Ferry, André de Peretti, Anne Ancelin et quelques autres.

Cette formation de type psychosociologique se diffuse d'abord grâce à la formation permanente dans les milieux d'ingénieurs et cadres. Le C.U.C.E.S. de Nancy, qui est un centre de formation continue, assure notamment de nombreuses animations dans cet esprit. L'extension de ces pratiques à la formation des maîtres n'est ni rapide, ni très intelligente. Dans un premier stade, il s'agit d'emprunts à la psychosociologie, non de remises en question véritables. On ne restructure pas les formations déjà existantes : on leur ajoute simplement une pointe de psychosociologie. On le voit bien lors du colloque organisé par l'A.E.E.R.S. (Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique) à Caen en 1966 sous la présidence de Lichnérowicz et Monod. Dans ce colloque est en effet prévu un rapport sur la formation des maîtres qui est rédigé par un journaliste du Monde : Bertrand Girod de l'Ain, maintenant Maître de Conférences en Sciences de l'Education à l'Université de Paris-Dauphine.

Le trait vaut d'être noté : la suggestion ne vient pas du dedans de l'Education Nationale, mais du dehors, d'un journaliste, et c'est lui qui, pour la première fois, suggère de recourir à des méthodes psychosociologiques : "La Pédagogie n'est, pour l'un de ses aspects essentiels, qu'une des formes de la communication". Voici le grand mot lâché : une formation à la pédagogie, c'est une formation à la communication, et B. Girod de l'Ain poursuit : "Or celle-ci fait de plus en plus l'objet de recherches, d'analyses ayant déjà abouti à des enseignements : études psychosociologiques des groupes et de leur vie propre ; études sur les réseaux de communication, informatique, problèmes de l'expression, etc... Savoir communiquer devient d'ailleurs un des problèmes majeurs du monde moderne (...) L'ayant compris, la plupart des grandes écoles donnent des initiations sur ces thèmes aux futurs cadres. Rien de comparable n'a été entrepris dans les facultés où les étudiants, vivant souvent dans un isolement épargné à leurs

camarades des grandes écoles, ont encore plus besoin qu'eux d'apprendre à communiquer facilement..." (1) et le rapport propose d'ajouter à la formation pédagogique des enseignants une formation psychosociologique à la communication. C'est un élément supplémentaire qui vient se rajouter, ce n'est pas une transformation profonde des conceptions.

Un pas est franchi avec le colloque d'Amiens en 1968, deux ans plus tard. Le rapport du colloque d'Amiens a été préparé par un groupe où les gens extérieurs à l'Education étaient nombreux. On y retrouvait B. Girod de l'Ain, et des animateurs du CUCES de Nancy. Le rapport final était l'oeuvre de quelqu'un dont la disparition nous attriste tous, Fraenkel, le mathématicien strasbourgeois, qu'accompagnait J. Schneider, le doyen de la Faculté des Lettres de Nancy. Ce colloque a lancé une grande idée, une idée totalement nouvelle, totalement originale : celle des stages en responsabilité. Je cite le rapport final de Fraenkel et Schneider : "Installer pour les futurs maîtres de tous niveaux la formation pédagogique définie plus haut sous forme de stages en responsabilité. La confrontation des expériences et l'approfondissement des problèmes rencontrés par les stagiaires au cours de leur activité pédagogique concrète devraient faire l'objet de réunions tenues régulièrement au sein de l'établissement et des centres de formation" (2). Pratiquement toutes les discussions du Colloque d'Amiens tourment autour du stage en responsabilité et de la question de savoir à quel niveau du cursus de formation il faut le situer. Mais déjà, le stage en responsabilité est conçu comme un moyen de réunir, d'intégrer la formation initiale et la formation permanente, avec la possibilité d'associer à la réflexion sur la pratique pédagogique non seulement les stagiaires mais aussi des professeurs en exercice. L'apport de la psychosociologie devient ici plus profond. On n'emprunte plus à la psychosociologie des techniques, des procédés, des recettes de communication ; on lui reprend une approche des problèmes de formation : la discussion en groupe sur le vécu. On pense que les professeurs découvriront comment résoudre les problèmes que leur pose leur pratique à l'intérieur de petits groupes de discussion.

(1) *L'expansion de la recherche scientifique*, revue trimestrielle de l'A.E.E.R.S. n° 23, 24 mai 1967 (le colloque national de Caen), p. 155.

(2) A.E.E.R.S. *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*. Actes du colloque national, Amiens 1968, Dunod, 1969, p. 319.

Après 1968, on ne va pas beaucoup plus loin dans la réflexion psychosociologique, mais ces conceptions qui jusque-là étaient extérieures à l'Education Nationale pénètrent progressivement à l'intérieur du ministère et inspirent des propositions officielles. En 1969 se réunit un groupe de planification interne du ministère de l'Education Nationale, "groupe PIM", qui est présidé par l'Inspecteur Général Faucon. Monsieur Faucon est le porte-parole de l'Inspection Générale et il jouit dans ce milieu d'une incontestable influence. Or on trouve dans le rapport de ce groupe PIM XV sur la formation des maîtres des propositions tout à fait révolutionnaires par comparaison avec ce qui se passe actuellement. Jugez plutôt : "... pour résumer les éléments que l'on dégage ci-dessus, il semble que le problème de la formation permanente de tous les maîtres pourrait être abordé à la fois successivement et simultanément par quatre voies différentes :

1° celle des savoirs à acquérir et à transmettre, qu'il s'agisse d'ailleurs de la connaissance elle-même ou du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-apprendre comme du savoir-chercher" ; cette définition du savoir non seulement comme connaissances, mais comme aptitudes témoigne d'un élargissement des conceptions tout à fait intéressant de la part de l'administration ;

"2° celle du maître et de ses attitudes en tant que personne ou en tant que membre d'une équipe ;

3° celle des élèves en tant qu'individus ou en tant que groupe ;

4° celle de la relation pédagogique même, enfin et surtout, dans son aspect psychosociologique comme dans son aspect instrumental au sens large du mot. Il est évident que c'est cette relation qui constitue la clef de voûte d'une formation pédagogique complète : mais il est non moins évident que, quel que soit le mode d'approche choisi, il implique la prise en considération des trois autres".

On voit que le ministère en arrive en 1969 à concevoir la formation pédagogique essentiellement comme une formation à la relation. C'est le point extrême de la vague psychosociologique. Jamais plus les textes officiels n'iront aussi loin, J'ai moi-même été le rapporteur d'une commission créée par la direction des enseignements supérieurs sur ces problèmes un peu plus tard, la commission filière XIII. Ce rapport reste en-deçà du rapport

P.I.M. Au niveau des conceptions, 1969-70 marque donc le point extrême de la vague psychosociologique.

Au niveau des pratiques elle a encore de belles années devant elle, parce qu'il y a eu le choc de 68. Au niveau des conceptions, mai 1968 va relancer la critique sociale du système éducatif et centrer la réflexion non plus sur l'aspect relationnel du mode de formation mais sur son aspect institutionnel. Au niveau de la vie quotidienne des enseignants, en revanche, mai 68 change les classes. Elles ne sont plus ce qu'elles étaient. Les professeurs ont de ce fait à résoudre un certain malaise qui a été étudié de façon scientifique dans le cadre de la commission d'étude sur la condition enseignante dans le second degré, présidée par M. Joxe (1972). Une enquête a été faite par interviews non-directifs puis par questionnaires sous la responsabilité de la COFREMCA. Cette analyse du malaise enseignant montre que le phénomène n'est pas identique dans toutes les disciplines. Les disciplines scientifiques sont beaucoup moins atteintes que les disciplines littéraires et ceci se comprend très bien. En effet, les disciplines littéraires, souffrent d'une indétermination quant à leur contenu. Vous avez, vous, mathématiciens, comme les physiciens ou les chimistes, un certain nombre d'objectifs annuels qui doivent être acquis. Cela passe par une série d'exercices, de problèmes que l'élève doit être capable de résoudre. En matière littéraire les exercices qui sanctionnent la formation sont beaucoup plus confus, beaucoup plus flous : qu'est ce qu'une dissertation ? Qu'est ce qu'une bonne dissertation ? Un bon résumé de texte ? Les professeurs de littérature avaient une mission culturelle. Il y avait un certain bagage culturel qui était demandé par la société et qui ne l'est plus. Ils ne bénéficient donc plus de la part des élèves du même crédit de confiance initiale que vous ou les professeurs de sciences. Les élèves n'arrivent pas pour suivre leurs cours persuadés de leur importance et de leur nécessité : ils attendent et jugent sur pièces. Ces professeurs sont donc obligés de séduire leurs élèves pour réussir et la formation à la relation va leur permettre d'effectuer une sorte de rétablissement. Sur ce point, la thèse de Jacqueline Filloux, "Du contrat pédagogique", est très intéressante encore qu'un peu chargée en vocabulaire psychanalytique. Elle montre très bien comment les méthodes de groupe ont permis aux professeurs de lettres socialement discrédités, en ce sens que la société ne leur reconnaît plus une autorité indiscutable, de retrouver un rapport, un contact avec leurs élèves qui leur permette de faire leur métier.

2 — Les critiques de l'approche psychosociologique

Dans un deuxième temps sur lequel je vais passer plus vite, cette approche psychosociologique et groupiste va être critiquée pour plusieurs raisons. La première c'est qu'elle ne règle pas les problèmes de transmission de savoir. La non-directivité; la réflexion a posteriori sur le groupe, sur les besoins et les attentes, fait en quelque sorte l'impasse sur les contenus de savoir à transmettre. Il est difficile d'espérer que les élèves comprennent tout seuls la nécessité de savoir telle ou telle chose. On risque de ne sortir de cette impasse que par une sorte de manipulation en réinjectant subrepticement par la bande dans le groupe des élèves des demandes de savoir qui ne leur sont pas naturelles. Comme le dit l'adage latin, "Ignoti nulla cupido" ("On ne désire pas ce qu'on ignore").

En second lieu, on reproche à cette démarche d'exclure, ou du moins d'ignorer, l'aspect institutionnel, l'aspect social de l'enseignement. Or, on peut se demander si les pratiques de ce type n'aboutissent pas à masquer le rôle sélectif, socialement discriminatoire, de l'école, la façon dont les agents de l'école que sont les enseignants pratiquent la sélection. On peut se demander, d'autre part, si l'approche psychosociologique n'élimine pas arbitrairement les phénomènes d'organisation, c'est-à-dire de hiérarchie et de pouvoir à l'intérieur de l'ensemble Education Nationale. De ce fait, au niveau des conceptions on réfléchit beaucoup sur le rôle et le fonctionnement de l'école au sein du système social et la recherche en sciences de l'éducation multiplie les études soit sur les phénomènes de pouvoir, soit sur les phénomènes de sélection sociale dans et par l'école.

La vague psychosociologique n'en est pas pour autant effacée. Il en subsiste d'abord l'habitude de discuter en groupe sur ce qu'on fait en classe. Cette habitude n'est pas courante, mais enfin il existe ici ou là des groupes de professeurs, parfois d'une seule discipline, parfois de plusieurs, qui discutent ensemble de façon informelle de ce qu'ils font dans leur classe. Il subsiste également quelques tentatives dans des secteurs marginaux, dans certaines Ecoles Normales où il faut bien faire face à la formation permanente des instituteurs décrétée par l'administration centrale, dans quelques Centres Pédagogiques Régionaux. Il subsiste d'autre part un développement des sciences de l'éducation mais conçues de façon indépendante des pratiques de formation des maîtres. Et dans cette phase d'incertitude où la critique se développe, on va se

demander si la formation des maîtres est vraiment l'angle d'attaque privilégié pour transformer le système éducatif. Est-ce vraiment par la formation des maîtres qu'il faut attaquer le problème ? Beaucoup penchent pour une approche plus globale : l'époque est à la mise en cause du système. Tant qu'il n'y a pas de réforme du système, on n'aura que des solutions partielles et insuffisantes.

3 — La Phase didactique

On voit alors apparaître une nouvelle vague caractéristique de la tendance actuelle : la vague didactique. Pour comprendre cette évolution il faut examiner ce qui a changé dans le champ éducatif global, et ce n'est pas ce que les professeurs font avec leurs élèves. Les transformations ne s'effectuent pas à l'intérieur de l'enseignement mais en dehors et le champ éducatif est transformé par deux événements.

Le premier est le développement de la recherche en sciences de l'éducation. Cette recherche se développe d'abord dans une direction sociologique. Mais il y a aussi des recherches plus pratiques sur le comportement des maîtres, sur les acquisitions des élèves. Ces recherches n'ont pas leur origine en France : le premier élément, pour le public français, a été la parution au Ministère de l'Education de Belgique, en 1969, d'une étude de De Landsheere : *"Comment les maîtres enseignent"*. De Landsheere a étudié empiriquement ce que faisaient les maîtres dans leurs classes et il a abouti à la conclusion qu'ils ne pratiquent pas une pédagogie centrée sur l'élève (à la seule exception des instituteurs d'inspiration Freinet) et que, au terme d'une formation destinée à leur apprendre une pédagogie centrée sur l'élève, seules sont modifiées les 15 ou 20 premières minutes de la leçon : à la fin du cours, le maître se remet à enseigner suivant la pédagogie traditionnelle.

A l'imitation de De Landsheere, sous l'inspiration notamment d'un nouveau directeur des recherches à l'INRDP, Louis Legrand, un expérimentaliste convaincu, on a vu se développer en France les recherches empiriques sur les classes. Ce fut l'expérience des CES expérimentaux. On est ici en présence d'une expérience lourde, menée sur 23 puis sur 19 CES avec toute une grille de contraintes et des bilans périodiques. On voit d'autre part des chercheurs français emprunter à la littérature américaine et, à un moindre degré, britannique, des grilles d'observation des comportements

pédagogiques. Ces grilles sont essentiellement destinées à établir une typologie ; ce ne sont pas des outils de formation, mais de description systématique et raisonnée. Il est important cependant que dans le champ pédagogique global il y ait maintenant des gens qui s'occupent d'observer de façon systématique et rationnelle ce que les enseignants font dans leurs classes. De même, à l'imitation des Américains, on voit apparaître en France la notion d'objectif pédagogique et la notion d'un ordre, d'une classification des objectifs pédagogiques. On emprunte aux Américains l'expression de "taxonomie des objectifs pédagogiques". C'est la diffusion en France des recherches de Bloom et de Guilford par un circuit très détourné : Etats-Unis, Canada, Belgique, France : l'innovation, on le voit, emprunte des voies indirectes. A partir du moment où l'on parle d'objectifs pédagogiques, on commence à se soucier d'évaluation. D'où le développement d'un secteur vivant de recherche pédagogique sur les comportements des élèves.

Cette première modification du champ pédagogique est un fait nouveau. Les taxonomies d'objectifs pédagogiques sont connues depuis longtemps : Bloom date de 1955-56. En France elles ne se vulgarisent guère que depuis quelques années. Le décalage est sensible.

Deuxième transformation du champ pédagogique : le développement de la formation continue. La formation continue a en effet amené l'Education Nationale à relever le défi de ce que, à l'intérieur de l'Education Nationale, on appelle péjorativement les "marchands de soupe". Mais toutes les entreprises de formation permanente ne méritent pas ce dédain : il en est de fort sérieuses, qui ont effectué de la recherche, qui se soucient d'évaluer leurs objectifs. Ces entreprises représentaient pour l'Education Nationale un véritable défi. Elle a essayé de le relever, avec la création, dans les établissements du second degré, de secteurs de formation continue pour lesquels on a inventé des conseillers en formation continue. Ces conseillers, il a fallu les former, et l'on a créé pour cela des centres académiques de formation d'animateurs. La formation des enseignants responsables de la formation continue correspondait à une nécessité car, en formation permanente, si l'on échoue, on perd le client ; alors que vous pouvez être le professeur le plus détestable du monde, vous aurez malgré tout des élèves l'année prochaine. La différence est radicale. En formation continue, on ne peut pas se permettre d'échouer en face de concurrents qui réussissent. On forme donc les maîtres qui s'y adonnent, alors que

cela semble inutile pour ceux qui restent avec leurs élèves. Pour relever le défi de la formation continue, l'Education Nationale a appris aux animateurs une démarche pédagogique qu'elle ignore, ou qu'elle refuse, en formation initiale. Cette démarche consiste, dans un premier temps, à susciter l'expression des besoins du public auquel on s'adresse de façon à savoir ce qu'il veut puis à définir de façon quasi-contractuelle, avec le public concerné, les objectifs que l'on s'assigne et enfin, au terme de la formation, à procéder à une évaluation de façon à tirer la leçon de l'expérience. Cette démarche est tout à fait logique, tout à fait scientifique, mais elle n'a pénétré l'Education Nationale qu'à partir du moment où celle-ci s'est trouvée en situation de formation permanente.

Les stratégies de formation des maîtres qui ont été mises en place par les C.A.F.F.A. ou les U.E.R. de Sciences de l'Education sont encore de type psychosociologique. Discuter des besoins avec les stagiaires, gérer le groupe et évaluer les résultats à la fin, c'est une démarche de type psychosociologique, même si elle implique un apport de connaissance, des exercices et des contrôles périodiques. C'est une démarche centrée sur le public. Or, elle commence à pénétrer la formation des maîtres. On voit par exemple se développer peu à peu des tentatives réfléchies d'évaluation des attentes des professeurs en formation : qu'est-ce qu'ils veulent ? pourquoi demandent-ils une formation ? Cette étude a été faite à l'U.E.R. d'Aix, et l'U.E.R. de Sciences de l'Education de Paris V, rue Serpente, vient de publier une étude scientifique fouillée sur son public. De même, on voit apparaître des tentatives d'évaluation de la formation, qui ne sont pas encore très développées mais qui s'amorcent par exemple à l'Ecole Normale d'Orléans. Certes, l'on cherche encore à définir des outils d'évaluation valides, mais le mouvement est amorcé.

L'apport le plus nouveau est celui de la didactique. Il est venu de gens qui avaient l'impression qu'on n'irait pas plus loin dans la voie de la psychosociologie ou dans la voie de la critique idéologique. La critique idéologique est démobilisatrice, en attendant la transformation totale du système. Quant à l'approche psychosociologique, elle élimine un peu trop les problèmes de transmission du contenu, comme s'il n'y avait pas des problèmes spécifiques propres à chaque contenu. Et alors, des formateurs modestes se sont dit : "Ma foi ! ce ne serait déjà pas si mal si l'école réussissait à transmettre efficacement des connaissances !" C'est notamment la conclusion à laquelle arrive Avanzini dans sa thèse *"Immobilisme et Novation dans le système éducatif"*.

A ce problème, une réponse est apportée récemment par M. Postic (3) qui comme Avanzini sort du milieu novateur privilégié des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage de l'Enseignement Technique, les E.N.N.A. M. Postic a repris la stratégie de formation des psychosociologues : un groupe de stagiaires en formation, on discute avec lui, on chemine avec lui, dans un style très semi-directif. Mais à l'intérieur de cette stratégie de formation d'inspiration psychosociologique, M. Postic introduit les instruments scientifiques d'observation et d'analyse des comportements mis au point par les chercheurs en sciences de l'éducation. Concrètement, il a formé des professeurs de physique. La méthode pédagogique pratiquée dans cette discipline est la méthode interrogative. Elle est adoptée effectivement par la quasi-totalité des professeurs de physique, y compris par les stagiaires. M. Postic a analysé les fonctions de ces professeurs, et réparti leurs interventions entre ces diverses fonctions, puis il a dit en substance à ses stagiaires : "Voilà un instrument d'analyse ; observez-vous, et, grâce à cet instrument, situez-vous les uns par rapport aux autres, ou par rapport à ce que vous étiez il y a quelques mois".

Cette démarche conduit à l'élaboration de grilles d'objectifs pédagogiques extrêmement précises. On trouve ainsi, dans le livre de M. Postic (p. 244), une fiche d'observation qui cerne l'ensemble du comportement pédagogique des professeurs en 21 points successifs. Chacun est l'objet d'une note, de 1 à 5, 1 étant l'attitude la plus négative, et 5 la plus positive. Le premier trait observé s'échelonne ainsi de "rigidité et gêne dans le comportement" (noté 1), à "maintien aisé" (noté 5). Le second trait va de "mollesse" à "activité", le huitième de "ne s'inquiète pas de savoir si les élèves suivent et comprennent" à "évalue si les élèves comprennent et suivent" et ainsi de suite.

Munis de cette fiche d'observation, les stagiaires s'observent mutuellement, discutent ensemble leurs observations et prennent conscience de leur façon réelle d'enseigner. En fonction des résultats de ces observations, ils décident eux-mêmes, de façon autonome, mais concertée, et avec le soutien non seulement du responsable de leur formation, mais de l'ensemble du groupe, de faire porter leur effort sur tel ou tel comportement, et une nouvelle

(3) Marcel Postic : *Observation et formation des enseignants*, Paris, P.U.F. 1977 *.

* N.D.L.R. — Voir sur ce livre page 508.

observation viendra vérifier si cet effort a été efficace. On retrouve ici les techniques du "micro-teaching", mais dans un contexte beaucoup moins schématique et mécanique.

Cette approche de la formation des enseignants utilise, on le voit, comme support d'une réflexion collective, un instrument d'analyse qui est d'abord un instrument scientifique de recherche. Mais cet instrument n'est pas injecté purement et simplement dans le groupe de stagiaires, comme un produit tout fait, sur lequel il n'y aurait plus à revenir. Pour l'utiliser, en effet, il faut s'entraîner à l'observation, avec, comme objectif, de la pratiquer de telle sorte que deux observateurs différents aboutissent aux mêmes résultats. Cette exigence de rigueur oblige à préciser des identificateurs concrets de comportement. Quand peut-on dire, par exemple, qu'un professeur ne s'inquiète pas de savoir si les élèves comprennent et suivent ? (note 1, sur le point 8). La réflexion collective des stagiaires est nécessaire pour affiner la grille. On retient par exemple, pour ce comportement précis, les éléments descriptifs suivants : "mène les explications à son rythme, est indifférent à vérifier la qualité de l'attention des élèves ou de la réception du message". On retiendra en revanche la note 2, moins fortement négative, pour ce même trait de comportement, si l'on observe les faits suivants : "se rassure à bon compte en disant sans cesse aux élèves "vous comprenez, n'est-ce pas ? " ; ne fait que des sondages superficiels (questions trop faciles ou s'adressant aux meilleurs) ; donne des exercices d'application trop faciles ou trop difficiles ; ne voit pas toujours pourquoi les élèves ne comprennent pas". Il y a là un véritable travail de recherche, auquel les stagiaires sont conduits par la logique même du processus de formation dans lequel ils sont engagés. C'est le meilleur remède — le seul — contre les routines et les recettes.

Incontestablement, la réflexion en matière de formation des maîtres a avancé. Il y a sept ou huit ans, on n'était pas capable de proposer autre chose que la juxtaposition d'une formation théorique et de stages, avec quelques rajouts de technologie éducative, de dynamique de groupe ou de psychosociologie de l'éducation, mais une psychosociologie très théorique. Actuellement, une démarche est praticable, qui associe la théorie et la pratique, et l'on sait quel contenu donner à cette démarche psychosociologique. Aujourd'hui, ce que l'on proposerait comme formation des maîtres, à côté des acquisitions de savoir indispensable et comme élément de structuration du stage, ce serait une

démarche d'inspiration psychosociologique nourrie par une réflexion didactique. De ce point de vue, un immense pas en avant a été réalisé.

Mais la réflexion scientifique sur la pratique pédagogique ouvre la voie d'une formation intégrée. Elle permet en effet d'intégrer la formation théorique et la formation pratique, la formation continue et la formation initiale, l'enseignement et la recherche pédagogique. C'est un progrès capital au niveau des conceptions et qui entraîne un certain nombre de conséquences dont l'une est de fonder l'intervention de l'enseignement supérieur dans la formation des maîtres en tant que la formation ne peut se concevoir sans la participation des professeurs en formation à une recherche vraiment scientifique, comme le travail de M. Postic en donne l'exemple puisqu'elle aboutit à une thèse de doctorat d'Etat qui est le premier travail de psychopédagogie expérimentale mené en France qui soit de niveau international.

Cette formation intégrée pose en revanche un certain nombre de problèmes. Le premier est celui de l'inter-disciplinarité. Centrer la formation des maîtres sur la didactique, c'est la structurer autour de problèmes très concrets, très précis, mais mono-disciplinaires. Il est difficile de former de cette façon en même temps des physiciens, des historiens, des mathématiciens et des littéraires. Le risque est grand d'aboutir à un éclatement de l'activité pédagogique, éclatement qui remet en question tout le problème de l'institution éducative en tant qu'elle est globale, en tant que ce que fait un professeur dans sa classe retentit nécessairement sur ce que fait un autre professeur dans la classe voisine. Il est nécessaire de prendre en charge l'activité éducative globale qu'exercent ensemble les enseignants et l'approche didactique néglige totalement cet aspect. C'est une grave insuffisance et il est nécessaire de réintégrer l'aspect éducatif interdisciplinaire. On ne peut en tout cas se satisfaire d'une formation désintégrée au niveau de l'activité éducative globale.

Deuxièmement, et c'est un corollaire immédiat, cette formation met entre parenthèses et élimine l'aspect institutionnel de l'activité d'enseignement. On peut donc se demander si elle est susceptible de provoquer des changements dans le système éducatif. Très souvent, mettre quelqu'un "en formation", c'est le sortir de la strate institutionnelle à laquelle il appartient. De ce fait, un groupe de formation est généralement artificiel : les relations de

pouvoir en sont largement absentes puisqu'il n'a d'autre objectif que la formation des individus qui le composent. Toute la dimension institutionnelle des problèmes éducatifs se trouve ainsi éliminée de cette démarche de formation. Il faudrait donc trouver moyen de rapprocher la formation de l'institution, c'est-à-dire d'articuler la formation sur les institutions concrètes d'enseignement. Ce qui supposerait de rapprocher la formation des établissements d'enseignement, et en tout cas de ne pas traiter les professeurs comme des individus sur lesquels ne s'exerce aucune contrainte hiérarchique ou institutionnelle, et qui n'auraient en face d'eux ni proviseur, ni censeur, ni conseillers d'éducation, ni parents, ni classes désagréables.

Pour conclure vraiment, je voudrais vous inviter à une réflexion un peu provocatrice. Si l'on examine quels ont été, depuis 15 ans, les foyers d'innovation en matière de formation initiale et permanente des maîtres, quels sont les centres qui ont fait évoluer les opinions, on découvre l'inertie de l'Education Nationale. Les idées nouvelles sont venues des instituts de formation d'adultes d'abord : le C.U.C.E.S. de Nancy a joué de ce point de vue un rôle dont on ne soulignera jamais assez l'importance, et qui a été ensuite relayé par les C.A.F.F.A. et par tous les gens qui font de la formation permanente. Cela fut un des chocs majeurs. En second lieu, les idées nouvelles sont venues de chercheurs isolés, ou de quelques milieux innovateurs, très restreints, certaines écoles normales primaires, l'E.N.S. de St-Cloud avec Fauquet et Strasfaugel, les E.N.N.A. d'où sortent Avanzini et Postic, des chercheurs isolés. Globalement, l'Education Nationale en tant qu'institution n'est pas un facteur de novation en matière de formation des maîtres. Ni l'administration centrale, ni son bras séculier, je veux dire l'Inspection Générale, ne sont actuellement un facteur de novation. Au contraire, organiser des journées de formation avec deux ou trois exposés le matin et la bonne parole de l'Inspection Générale l'après-midi, c'est un alibi aussi efficace qu'un cataplasme sur une jambe de bois. Pas une entreprise en France ne forme son personnel de cette façon. Si nous propositions à nos clients, en formation continue, des formations comme celles que l'Inspection Générale organise pour les professeurs, nous nous ferions éconduire comme des attardés avec un éclat de rire gigantesque. Le retard pris par l'institution Education Nationale en matière de formation permanente par rapport à ce qui se passe dans le privé et même dans l'armée (et depuis quinze ans dans

l'armée) est monumental. Et je sais de quoi je parle : je dirige le service de formation continue de mon Université. Il faudrait tout de même se demander pourquoi l'entreprise "Education" est la plus archaïque de toute la société française de ce point de vue.

Ayant chargé l'Education Nationale, il ne faudrait pas disculper les universités. Car, globalement, en tant qu'institutions, les universités n'ont pas davantage été des centres de rayonnement d'idées nouvelles en matière de formation des maîtres. C'est d'ailleurs regrettable parce que, si elles avaient été des foyers d'innovation, on les soupçonnerait moins de défendre leurs positions acquises quand elles répètent à qui veut les entendre qu'il faut leur confier la formation des maîtres. Il faudrait que les universitaires se mettent eux-mêmes à la hauteur de leurs prétentions.

Troisièmement, et c'est là que je suis provocateur, il ne m'apparaît pas que les I.R.E.M. aient eu sur l'ensemble du système éducatif un effet d'entraînement.. On aurait pu penser, étant donné l'ampleur des moyens mis en oeuvre et le zèle déployé par les agents de tous les degrés à l'intérieur de cette institution, qu'ils allaient constituer des foyers de novation. Or, les I.R.E.M., me semble-t-il, n'ont exercé aucun effet d'entraînement sur le système éducatif, ni à l'égard des universités, ni à l'égard de l'Education Nationale. D'où la question que je vous pose : pourquoi ? Je ne connais pas assez les I.R.E.M. pour pouvoir répondre, quant à moi, à cette question.

Aucun jeu, quel qu'il soit, ne vaut un problème de mathématiques, une version ou un thème. Si l'on ne nous assomait pas avec les études, elles seraient le plus beau jouet du monde... On a construit une espèce d'institution, de citadelle, de forteresse d'interdictions, qui s'appelle l'éducation. Alors que la véritable éducation devrait être une vague extraordinaire de désir d'aimer et de vivre.

(Jean-Louis Barrault, interview au "Monde de l'Education", avril 1977).