Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 5 (1983)

Heft: 2

Artikel: L'enseignement universitaire en sciences de l'éducation: ce que les enseignants primaires disent de ses effets

Autor: Palandella, Liliane

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786480

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'enseignement universitaire en sciences de l'éducation: ce que les enseignants primaires disent de ses effets

Liliane Palandella

Les enseignants primaires qui ont suivi (ou suivent) des programmes de formation continue à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève estiment en ressentir certains effets personnels et professionnels, décrits plus fréquemment comme indirects et «conceptuels» que comme directs et «instrumentaux».
En particulier, cette formation les conduit à ré-examiner leur conception de l'activité professionnelle, améliorer l'évaluation de leur activité éducative, modifier leur perception des élèves et appliquer des solutions nouvelles à certaines situations. Il en résulte, selon les réponses, une modification de certaines attitudes et comportements, et un intérêt professionnel accru. Mais une augmentation de la complexité du travail et de la fatigue est également signalée, de même que des difficultés d'application de ce qui a été découvert, dues au mode d'évaluation des élèves, à l'organisation générale de l'école, à la surcharge des programmes et à l'inquiétude des parents.
Ces difficultés expliquent que les effets indirects semblent plus nombreux que les effets directs, en particulier pour les titulaires de classe, qui demandent un lien entre l'apport théorique et les situations pratiques, qui espèrent aussi pouvoir, un jour ou l'autre, diversifier leurs activités.
On en déduit que l'accroissement du potentiel théorique doit pouvoir s'accompagner d'un passage à des applications pratiques graduelles et maîtrisables, dans un va-et-vient permanent entre la réflexion conceptuelle et l'expérience concrète. C'est une des conditions de l'élargissement du champ de compréhension et d'action, qui est un des objectifs assignés par les enseignants à leur formation continue universitaire. Si cette attente semble partiellement satisfaite, elle apparaît aussi comme liée à certaines conditions particulières qui postulent un dialogue permanent entre le monde scolaire et le monde universitaire.

1. Cadre de la recherche

Les résultats présentés ici font partie d'une recherche de longue haleine, décidée en 1978 par la Section des sciences de l'éducation de la FPSE (1) et les Associations professionnelles d'enseignants, et menée dans le cadre de la Section (2). Elle concerne différents *personnels des Services de l'enseignement primaire qui s'inscrivent en formation continue à la Section,* et comprend plusieurs étapes et types de données (3).
Celles qui suivent proviennent d'un *questionnaire* adressé à près de 800 enseignants primaires genevois, en poste pendant l'année scolaire 1979-80, et échantillonnés selon des caractéristiques de catégories professionnelles et de formation continue. Les répondants, environ 40% des personnes interrogées, se répartissent en 2/5 d'instituteurs-étudiants ayant été (ou étant encore) inscrits à la FPSE en formation continue et 3/5 qui ne le sont pas (population-témoin); 2/3 des répondants sont titulaires de classe, 1/3 sont «détachés» à des fonctions diverses hors de leur classe (cf. annexe, tableau 5).
A noter que l'inscription à la Section constitue, en fait, une *ré-inscription* pour les enseignants ayant suivi les études professionnelles initiales de l'enseignement primaire genevois (9/10 des répondants), puisqu'une année sur les trois que durent les Etudes pédagogiques est passée à la Section des sciences de l'éducation, selon un programme très proche de celui des autres étudiants. La formation ultérieure suivie par ces instituteurs prend donc l'aspect d'une continuation ou d'une reprise d'études entamées auparavant.

Pour la grande majorité des répondants, cette formation se poursuit parallèlement à l'activité professionnelle, soit en dehors des heures scolaires.

Le questionnaire dont les réponses sont tirées avait un but descriptif et analytique. *La description* visait à une meilleure connaissance des caractéristiques et des motivations des enseignants qui se réinscrivent à la Section, des conditions dans lesquelles cette formation continue s'effectue, de son adéquation avec les préoccupations professionnelles des intéressés, et des effets éventuels du passage à la FPSE. *Les hypothèses* sous-jacentes aux questions portaient sur une insatisfaction professionnelle plus grande de la part des enseignants réinscrits que des autres répondants, qui serait due à une perception plus aiguë des changements de l'environnement scolaire (enfants, programmes, méthodes, etc.), sur un désir d'activité et d'innovation plus fort dans ce même groupe, et sur certaines différences de situations, de conceptions et d'attentes entre «détachés» hors de leur classe et enseignants titulaires de classe.

Le contenu du questionnaire (66 questions, environ 300 items) recouvrait trois grands thèmes: les caractéristiques des répondants (profil général, activités professionnelles), leurs opinions sur les changements dans l'environnement professionnel et sur la formation continue facultative des enseignants, et leurs réactions à la formation offerte par la Section, cette dernière partie étant adressée aux personnes réinscrites.

L'article présenté ici appartient au troisième thème. Il analyse les réponses données par les répondants réinscrits (110 personnes) aux questions sur *les effets éventuels de leur passage en formation continue à la Section* (6 questions, environ 40 items). Les réponses sont regroupées selon quatre aspects: les effets sur le développement personnel, sur le travail en classe, sur les relations avec autrui, et le rôle et les effets du titre de licence.

Les réponses ont toutes été analysées selon leur *taux global de fréquence* et selon les différences significatives qui pouvaient se manifester entre les *sous-groupes suivants:* titulaires et détachés, plus jeunes et plus âgés, hommes et femmes, années d'expérience comme titulaire, division et degrés tenus, situation d'études (en cours, terminées, interruption (4), et délai de réinscription en formation continue après les Etudes pédagogiques. Dans la partie présentée ici, on ne peut observer le comportement des hypothèeses portant sur une différence entre enseignants réinscrits et non réinscrits, puisque le thème et la partie du questionnaire traités ne s'adressent qu'aux premiers. Sauf indication contraire, les proportions et pourcentages indiqués ont été obtenus en ajoutant les deux premiers degrés d'importance de l'échelle des réponses (par exemple: effet très marqué et assez marqué). Les phrases entre guillements sont tirées des commentaires des répondants.

2. Les effets éventuels sur le développement personnel

Les répondants pensent-ils que la formation continue suivie à la Section a pu entraîner des effets sur leur propre développement, par exemple sur leurs intérêts, leurs conceptions professionnelles, leur confiance en eux? Ont-ils remarqué d'autres conséquences que le questionnaire ne leur proposait pas? Tel est le thème de ce sous-chapitre:

Tableau 1: Effets sur le développement personnel.

Pensez-vous que la formation continue suivie à la FPSE a entraîné certains effets sur *votre développement personnel?* Répondez en indiquant, pour *chacun des effets* suivants, le degré d'importance que vous lui attribuez:

	effet				sans réponse
	très marqué	assez marqué	peu marqué	pas remarqué	
– J'ai découvert de nouveaux intérêts.	26%	46%	15%	6%	7%
– Ma confiance en moi s'est améliorée.	7	33	36	16	8
– J'ai remis en question la conception de mon activité professionnelle.	28	42	19	5	6
– Certaines de mes attitudes, certains de mes comportements ont évolué.	23	44	24	4	5
– Je suis moins sûr de moi, plus hésitant qu'auparavant.	4	7	21	56	12

– Autre(s) effet(s), précisez lesquels: autre: 10%

Sur ce plan, les effets d'une formation continue à la Section les plus fréquemment exprimés par les répondants (2/3 et plus) sont la *découverte de nouveaux intérêts,* une *remise en question de la conception de l'activité professionnelle* et une *évolution de certaines attitudes et comportements,* «très marquée, dans mon enseignement seulement».
Une certaine amélioration de la confiance en soi est aussi relevée (40% des répondants), qui peut aller de pair avec une attitude d'autocritique et de recherche: «J'ai l'impression d'avoir mieux compris, aperçu un certain nombre de domaines, et parallèlement à cela, je me rends mieux compte de mes lacunes, de mes erreurs dans ma pratique (et les théories) professionnelle».
On ne constate pas, à propos des effets éventuels sur le développement personnel, de différences significatives entre les réponses de sous-groupes observés, mais de nombreux commentaires ont été ajoutés par les répondants.
Côté positif, ces commentaires mentionnent des effets de *stimulation* et de *relativisation:* «Cette formation est pour moi un moteur qui me permet d'aller de l'avant, d'évoluer dans mon activité professionnelle», «Envie de continuer à me former après ma licence (avec ou sans certification), à la FPSE ou ailleurs», «Recul face à certains problèmes pédagogiques», «Meilleure prise en compte des opinions d'autrui». Côté négatif, un *trop grand écart* entre la «théorie» et la «pratique» et une certaine *désillusion* apparaissent parfois: «J'ai été renforcée dans l'idée que la théorie est bien souvent loin de la pratique», «Sentiment de solitude, d'isolement».

3. Les effets éventuels sur le travail en classe

Les enseignements de la Section sont tous en relation avec les questions éducatives et, pour certains d'entre eux, en rapport plus ou moins direct avec l'activité des instituteurs. Les répondants ont-ils donc ressenti une certaine influence de leur formation continue

sur la vie quotidienne de la classe, ont-ils pu appliquer à celle-ci quelque chose de ce qu'ils avaient acquis, quelles sont les difficultés qu'ils ont concrètement rencontrées? Ce sont les questions de ce sous-chapitre:

Tableau 2: Effets sur le travail en classe.

Pensez-vous que cette formation continue a entraîné certains effets sur votre *travail en classe?* Répondez en indiquant, pour chacun des effets suivants, le degré d'importance que vous lui attribuez:

	effet				sans réponse
	très marqué	assez marqué	peu marqué	pas remarqué	
– J'ai amélioré les méthodes et techniques d'enseignement	18%	36%	28%	7%	11%
– L'intérêt que je trouve dans mon travail professionnel s'est élargi.	23	39	21	8	9
– Je suis plus à l'aise dans une (quelques) discipline(s).	12	30	33	15	10
J'applique des solutions nouvelles à certaines situations.	24	45	19	4	8
– Je peux mieux évaluer mon action éducative.	23	45	14	8	10
– Ma perception des élèves s'est modifiée.	33	36	14	6	11
– L'acquis s'est étendu à d'autres champs que ceux abordés.	23	34	22	9	12
– Je ressens le travail comme plus complexe et plus fatigant.	8	25	25	31	11
– Autre(s) effet(s), précisez lesquels: autre: 4%					

Sur le plan du travail professionnel, les répondants expriment assez fréquemment un lien entre leur passage à la Section et certains effets sur la vie en classe. Parmi ces effets, les plus fréquemment signalés (2/3 des répondants) sont: une *modification de la perception des élèves,* «Je perçois chaque élève plus particulièrement», une *meilleure évaluation de l'activité éducative,* l'*application de solutions nouvelles* à certaines situations, et un *intérêt accru* dans l'activité professionnelle, «Effet assez marqué, heureusement!». Les trois premiers effets sont plus sensibles parmi les titulaires que parmi les détachés, en particulier la modification de la perception des élèves. C'est l'inverse pour le quatrième effet, intérêt accru dans le travail professionnel, qui ressort comme le plus important pour les détachés.

Un élargissement de l'acquis à d'autres champs (titulaires plus que détachés) et une amélioration des méthodes et techniques, «dans certains cas», sont relevés par une moitié des répondants environ, soit dans une mesure moins forte. Les deux effets les moins remarqués par l'ensemble des répondants (1/3) concernent surtout, l'un les détachés – c'est une plus grande aisance dans une ou plusieurs disciplines –, l'autre, les titulaires – c'est l'accroissement de la complexité et de la fatigue professionnelles, «Travail plus

complexe car réflexion plus grande».
Une même *différence entre titulaires et détachés* quant à l'accroissement de l'intérêt et de la fatigue s'est déjà manifestée à propos des opinions sur les changements dans l'environnement professionnel. L'analyse concernait l'ensemble des répondants, réinscrits et non réinscrits, et faisait ressortir que le premier sentiment, l'intérêt, paraît plus fréquent parmi les détachés, et le second, la fatigue, parmi les titulaires. Il est donc probable que cette différence d'appréciation provient non seulement des effets de la formation continue, mais aussi d'autres éléments impliqués dans la situation professionnelle.
Les répondants ayant *terminé la licence* et, dans une moindre mesure, ceux qui sont en cours d'études, mentionnent de façon beaucoup plus marquée que les répondants *ayant interrompu,* des effets d'accroissement de l'intérêt professionnel (4 à 5 fois plus), d'évaluation de l'action éducative (3 fois plus), et de modification de la perception des élèves (2 fois plus). Entre 20% et 40% des répondants ayant interrompu leur formation continue répondent ne pas avoir remarqué ces effets. Cette constatation paraît assez logique avec la situation des sous-groupes, les uns ayant investi plus longtemps que les autres, et certains de ces derniers ayant décidé de ne pas poursuivre en partie parce que le rapport effort-effets ne leur paraissait pas assez satisfaisant.

Tableau 3: Application à la vie de la classe.

A votre avis, *l'application à la vie en classe* de ce qui a été acquis à la FPSE vous paraît-elle:

assez aisée	possible, mais pas très aisée	difficile	presque impossible	sans réponse
10%	57%	23%	1%	9%

Pour *chacun* des éléments suivants, indiquer dans quelle mesure il peut être cause, à votre avis, de *difficultés d'application:*

	cause				sans réponse
	essentielle	importante	secondaire	négligeable	
– L'organisation scolaire (bâtiments, nombre d'élèves, groupements par âge, horaires, etc.) est difficile à assouplir.	27%	39%	16%	3%	15%
– Les programmes sont trop chargés et trop contraignants.	18	38	26	5	13
– Le mode d'évaluation ne correspond pas aux activités des enfants.	41	25	15	5	14
– Les parents sont inquiets ou réticents devant un changement.	21	39	21	8	11
– Les attentes de l'autorité scolaire divergent de mes objectifs.	25	26	27	10	12
– L'apport de la FPSE est trop théorique	7	34	26	21	12

Autre(s) cause(s), précisez lesquelles: autre : 7%

En ce qui concerne l'application à la vie en classe de ce qui a été appris, les 2/3 des répondants estiment *la transposition relativement possible,* même si elle n'est pas toujours très aisée: «Possible, parfois, difficile, souvent». Seuls, 1% la jugent presque impossible. La difficulté la plus fortement signalée (2/3 des répondants, dont 40% sur «essentielle») est le *mode d'évaluation des élèves* qui ne correspond pas à leurs activités; cette difficulté est particulièrement ressentie par les titulaires de la division moyenne.
L'organisation générale de l'école, l'*inquiétude des parents* et la *surcharge des programmes* figurent aussi parmi les causes de difficultés d'application fréquemment relevées (environ 60%), la première étant particulièrement manifestée par les titulaires de la division ordinaire, la deuxième par les enseignants de la division spécialisée. Sur la surcharge des programmes, certains commentaires renvoient aux remarques faites à propos des changements dans l'environnement professionnel, entre autres sur les obligations contradictoires auxquelles l'enseignant est confronté. Une divergence d'objectifs avec l'autorité scolaire trouve les répondants un peu plus partagés.
Les réponses montrent à nouveau que le poids de certaines contraintes institutionnelles semble peser plus lourdement sur les *titulaires* que sur les *détachés,* et dans la division moyenne que dans les divisions élémentaire et spécialisée. C'est peut-être aussi pourquoi les titulaires de 3P–6P expriment plus fréquemment que les autres le sentiment d'un apport trop théorique de la Section comme source de difficulté d'application.
Parmi les effets positifs *autres que ceux proposés* dans les énoncés sur le travail en classe, figure une meilleure relation avec les adultes: «Je dialogue beaucoup plus avec les adultes (quartier très populaire)», «Davantage de connaissance en éducation des adultes». Seules, deux réponses négatives sont enregistrées: «Pour mon travail en classe, la FPSE = O», «Temps moins grand pour l'école!». Comme autres sources de difficultés d'application à la vie en classe, les commentaires mentionnent «L'isolement de l'enseignant novateur», «La difficulté de créer des groupes d'enseignants qui fonctionnent», et le manque de temps pour «digérer» l'apport FPSE: «Il y a souvent un manque de temps pour digérer ce qui est dit à la FPSE, se convaincre d'une nouvelle application et trouver les moyens».

4. Les effets éventuels sur les relations avec autrui

Les répondants pensent-ils que la formation continue suivie à la Section a pu entraîner certains effets sur leurs relations avec autrui dans leur milieu professionnel, proche ou élargi, dans leur environnement social, ou dans d'autres contextes? Trois questions traitaient de ce thème (voir aussi annexe, tableau 6).

Tableau 4: Effets sur la facilité des relations.

Pensez-vous que la formation continue suivie à la FPSE a entraîné certains effets sur vos *relations avec autrui?* Répondez en indiquant, pour *chacun* des interlocuteurs suivants, l'évolution éventuelle intervenue dans vos relations:

	relations		pas de changement	deux réponses	sans réponse
	plus faciles	plus difficiles			
Mes relations sont devenues:					
– avec les élèves	37%	3%	46%	0%	14%
– avec les parents	33	5	46	2	14
– avec les collègues	15	16	55	2	12
– avec les autorités	17	11	56	1	15

Remarque(s) particulière(s) : autre : 9%

La moitié environ des répondants estime que le fait de suivre une formation continue à la Section *n'a pas entraîné de changements* dans leurs relations avec les autres acteurs de l'institution scolaire, élèves, parents, collègues, autorités.
Ceux qui ne partagent pas cette impression estiment presque tous que les relations sont devenues plus faciles avec les élèves et les parents (1/3 de l'ensemble des répondants), peut-être en rapport avec la modification de la perception des élèves et avec le fait de se sentir considéré plus sérieusement par les parents (cf. ci-dessous). Très peu de répondants estiment que ces relations sont devenues plus difficiles.
Par contre, en ce qui concerne les relations avec les collègues et les autorités, les répondants qui perçoivent un changement sont partagés entre des relations plus faciles (plutôt les répondants avec licence) et des relations plus difficiles (plutôt les répondants en cours d'études ou ayant interrompu).
Certains commentaires mentionnent qu'il est «difficile de répondre», parce que «cela dépend de qui», d'où certaines réponses qui indiquent à la fois «plus faciles» et «plus difficiles».
De *nombreuses nuances* ont été apportées à ce sous-chapitre, par exemple: «Plus faciles, mais c'est certainement dans ma tête que ça se passe», «Mes relations ont probablement été modifiées, mais ne sont ni plus faciles, ni plus difficiles», «Si les relations changent, ce n'est pas en fonction de cours, mais de sa propre évolution, cette question n'a, à mon avis, pas de rapport avec les études universitaires», «Plus difficiles dans le sens de plus complexes, mais aussi plus riches», «Plus faciles: les enfants ont découvert que l'enseignant également n'a jamais fini d'apprendre».
60% à 80% des répondants n'ont pas l'impression d'être considérés plus sérieusement par les élèves, les collègues, les parents ou les autorités. Lorsque ce sentiment est cependant exprimé, il diffère quelque peu selon les interlocuteurs envisagés. Peu de répondants pensent que le formation continue de la Section ait une influence sur la considération accordée par les enfants («!») ou par les collègues; mais 20% à 25% indiquent qu'ils ont l'impression d'être considérés plus sérieusement par les parents et les autorités.

Parmi les réponses autres que celles proposées (4% à 7%), on trouve des répondants qui mentionnent que les élèves et les parents «ne sont pas au courant», ou qui ne sont pas sûrs des réactions de leurs interlocuteurs ou encore qui, à nouveau, donnent deux réponses, oui et non.
60% à 80% des répondants n'ont pas non plus l'impression d'être marginalisés à la suite de leur passage à la Section. Le 1/4 qui exprime ce sentiment situe cette marginalisation surtout par rapport aux collègues proches, parfois par rapport au corps enseignant en général et à l'institution scolaire, plus rarement par rapport à l'environnement social ou familial.
La cause la plus fréquente de cette marginalisation semble être une certaine «distance» qui s'établit entre interlocuteurs dans les façons de penser, de parler, d'évaluer une situation, d'envisager la profession, et qui donne le sentiment qu'ils sont «différents», «dérangeants», ou «plus libres».
Les *commentaires* montrent de nombreux aspects de cette distance: «Différence de motivations professionnelles (le choix du métier peut-être, ou d'une pratique pédagogique, ou autre)», «Le fait qu'il y ait deux discours, celui tenu à la FPSE et celui de la salle des maîtres», «Dans la plupart des institutions scolaires, on peut remarquer que les enseignants méprisent tout apport théorique, on entendra fréquemment des propos de ce genre: tous ces psy ou ces machins...avec leurs théories, ils n'y comprennent rien, alors que nous, on aime les gosses, on les comprend puisqu'on travaille avec eux; pour ces raisons, on se méfie beaucoup d'une enseignante qui poursuit une formation universitaire», «On retransmet plus d'interrogations sur sa pratique, ce qui peut déranger», «Ouverture d'esprit plus large, plus combatif, pas peur des conséquences administratives», enfin: «Jusqu'à quand vas-tu aller à l'école??».
L'âge et l'expérience comme titulaire semblent montrer que les moins jeunes ont observé de façon un peu plus aiguë l'influence sur autrui de leur passage à la Section, en relativisant plus leurs réponses (oui *et* non), en apportant plus de commentaires et en mentionnant l'influence sur le milieu familial. Mais peut-être aussi, «autrui» réagit-il plus fortement à une formation continue des moins jeunes?

5. Le rôle et les effets éventuels du titre de licence

Les répondants pensent-ils que la licence ait une influence dans le domaine professionnel ou social? Ceux qui ont obtenu ce titre ont-ils, en fait, changé de fonction à la suite de cette obtention? Une formation continue de type universitaire doit-elle, selon les répondants, être sanctionnée par un titre? Telles sont les questions dont les réponses sont analysées ci-dessous (cf. annexe, tableaux 7 et 8).
L'importance que les répondants donnent au titre de licence est liée à son *utilité éventuelle* plutôt qu'à l'idée d'une «valeur» intrinsèque. Jouant assez souvent un rôle de stimulant en cours ou vers la fin des études (2/3 des répondants), le titre est caractérisé par la majorité (2/3) comme pouvant être utile *en cas de départ hors du canton,* «solution extrême» et, dans une moindre mesure (57%) – et surtout parmi les titulaires de classe ordinaire (63%) – comme une *possibilité d'accès à une autre activité.*
En revanche, on lui attribue plus rarement, sauf parmi les répondants hommes, une influence sur le statut social (16%) et sur la promotion professionnelle (27%), dans

laquelle d'ailleurs, seule une minorité (9%) lui demande théoriquement de jouer un rôle.
Ainsi, sans nourrir d'illusions sur les effets de la licence dans leur carrière professionnelle, une moitié environ des répondants semblent cependant espérer qu'elle leur permettra un jour ou l'autre de diversifier leurs activités.
Mais, *en fait,* les réponses indiquent qu'un changement de fonction suite à l'obtention de la licence a été *relativement rare* parmi les répondants: 5 à 6 personnes sur 34 répondants avec licence, soit 15% à 18%, dont la moitié est due au passage en tant qu'assistant à la Section. A cela, il faut ajouter que le titre ne constitue généralement qu'un élément parmi d'autres pris en compte dans une décision.
On ne saurait donc tirer de nos réponses des conclusions générales sur les effets de la licence dans un changement de fonction: d'une part, elle ne représente qu'une des pièces d'un dossier, d'autre part, le petit nombre de personnes en cause laisse penser qu'il s'agit plutôt de cas particuliers. On peut tout au plus déduire de cet ensemble d'indications qu'actuellement la licence semble rarement un facteur de changement d'activité.
En ce qui concerne la *sanction d'une formation continue* de type universitaire, le titre de licence n'en est pas jugé clairement comme une résultante obligatoire: 2/5 de «oui», 1/5 de «non», et 1/3 qui réserve sa réponse selon les circonstances d'études. Par exemple, «si le choix des cours est totalement libre» ou «si la formation universitaire ne porte que sur un domaine que l'on veut creuser», le diplôme ne se justifie pas. Mais lorsque l'effort a dû être accompli dans les mêmes conditions que celles des autres étudiants, les 3/4 des répondants estiment normal d'obtenir le titre, soit pour attester de la formation reçue, soit pour marquer l'effort entrepris.
Dans cet effort, le mémoire de licence semble entrer pour une bonne part, «Le mémoire fut la partie la plus difficile, beaucoup plus contraignante que les cours», sans que cette difficulté semble liée aux sujets choisis, qui sont très diversifiés, avec une légère prédominance des psychopédagogies des disciplines et de l'évaluation du travail des élèves.
Les différences significatives entre sous-groupes dans ce chapitre portent toutes sur les énoncés ayant trait à l'influence de la licence *sur le statut social, la promotion professionnelle et l'accès à un changement d'activité.* On constate que les répondants *hommes* – plus que les femmes – et les *titulaires de classes ordinaires* – plus que les détachés et les titulaires de classes spécialisées – parient sur l'influence du titre dans ces trois domaines.
Ces observations vont de pair avec la constatation que les 3/4 des répondants titulaires de classes ordinaires avaient pour objectif, dès la réinscription, d'obtenir la licence, contre 39% seulement des titulaires de classes spécialisées(5).
A reveler que, seuls, des répondants en cours d'études (15%) donnent au titre un rôle de promotion, ce qui n'est le cas d'aucun répondant avec licence ou ayant interrompu.

6. Synthèse

6.1. Réexamen, nouvelles questions

Une première constatation que l'on peut tirer des données présentées ci-dessus est que le passage en formation continue à la Section des sciences de l'éducation est indiqué fréquemment par les enseignants répondants comme la source de certains effets. Il est vrai

qu'il s'agit d'enseignants qui se posent pas mal de questions face aux nombreux changements qu'ils peuvent observer dans leur environnement professionnel et qui espèrent, entre autres, y trouver quelques réponses par le biais de cette formation.
Ce qu'ils estiment en retirer, surtout s'ils poursuivent les études sur une certaine durée, c'est d'abord un retour en eux-même sur leurs propres idées éducatives, qui s'enrichissent de nouvelles données, hypothèses, observations, les poussant peu à peu à *réexaminer* leur activité professionnelle, leurs élèves, leur milieu.
Ainsi, il ressort fortement des réponses (2/3 et plus): la découverte de nouveaux intérêts, une remise en question de la conception de l'activité professionnelle, une meilleure évaluation de l'activité éducative, une modification de la perception des élèves et une évolution de certaines attitudes et comportements.
Mais ce réexamen entraîne *de nouvelles questions,* d'une part du fait de la diversification plus intense qui apparaît dans les situations observées, d'autre part, de la nécessité de trouver des solutions concrètes, qui ne s'apparentent jamais à des «recettes» toutes faites. Cette situation de recherche est ressentie tout à la fois comme *plus intéressante,* plus vivante, une sorte de possibilité de renouvellement professionnel, voire personnel, mais aussi parfois comme *plus difficile* à dominer, car plus complexe et plus fatigante (40%). Il arrive même qu'elle entraîne une modification des relations avec autrui (1/3).
Au sentiment d'un intérêt professionnel accru et à l'application de solutions nouvelles (2/3), à l'amélioration de certaines méthodes et techniques (1/2), à l'aisance plus grande dans certaines disciplines (1/3), s'allie l'accroissement des données à maîtriser, des observations à intégrer, des applications à rechercher. A une confiance en soi parfois améliorée (40%), s'ajoutent des questions supplémentaires à résoudre.

6.2. Titulaires et détachés

Un résultat met particulièrement en relief cette *difficulté du passage à l'application en classe,* ce sont les différences d'appréciation entre titulaires et détachés.
Les détachés, plus centrés dans leurs activités, semblent moins «alourdis» par leurs tâches quotidiennes. Généralement affectés à un domaine déterminé, ils sont plus sensibles aux effets de la formation continue dans certaines disciplines particulières qu'à d'autres effets, tels que l'accroissement de la complexité et de la fatigue. C'est une des raisons, peut-être, qui leur permet aussi de trouver plus fréquemment que les titulaires un intérêt accru à leur activité professionnelle.
Les titulaires, eux, et surtout ceux de la *division moyenne ordinaire,* relèvent plus souvent que leurs collègues certaines difficultés d'application – mode d'évaluation des élèves, organisation générale de l'école, surcharge des programmes – qui représentent un obstacle plus fort au passage d'effets directs. Ces difficultés plus grandes expliquent probablement en partie qu'ils regrettent aussi plus fréquemment un apport de la Section jugé «trop théorique». La situation de la classe, qui oblige à prendre en compte l'ensemble des éléments relatifs à tous les élèves, toutes les disciplines, toutes les activités «annexes», toute l'institution, est certainement d'une très grande complexité, qui tend à démultiplier tout effort d'évolution.
Cette complexité est, sans doute, une des raisons pour lesquelles une partie des répondants titulaires de la division moyenne ordinaire espère pouvoir, un jour ou l'autre, *diversifier ses activités.* Ce n'est probablement pas la seule: des motivations d'améliora-

tion du statut social et de promotion professionnelle, plutôt chez les hommes, semblent également parfois sous-jacentes à cet espoir. Il n'en reste pas moins que la difficulté de maîtriser la situation sous tous ses aspects est à l'origine de plusieurs commentaires sur l'isolement, le manque de temps pour intégrer des données nouvelles, l'écart entre la «théorie» et la «pratique», la «distance» vis-àvis des collègues.

6.3. «Va-et-vient» théorisation-application

L'espace gagné conceptuellement, qui peut être source de relativisation et de «décrispation», peut aussi devenir un espace d'impuissance et de marginalisation, si l'impression de manquer des moyens de passer à l'action augmente trop, si le sentinent d'une trop grande complexité décourage toute tentative concrète, si des possibilités d'applications progressives et contrôlables ne sont pas aussi conçues dans le cadre des enseignements théoriques.
La plupart des enseignants qui ont répondu au questionnaire paraissent ne pas être dans cette situation, et dominer relativement bien des éléments pas toujours faciles à intégrer. Mais certaines de leurs réactions donnent à penser qu'une situation d'équilibre nécessite que *l'accroissement du potentiel théorique* s'accompagne de *la possibilité de le mettre à l'épreuve* dans la pratique, et d'ajuster graduellement les applications concrètes intéressantes qu'il suggère; non pas à travers des «recettes» mécaniques, que les répondants ne recherchent d'ailleurs pas, mais des situations d'activité aux prises avec la réalité quotidienne (6).
Une des raisons les plus fréquemment évoquées comme cause d'intérêt pour un cours est qu'il fait un *va-et-vient entre l'expérience pratique et l'apport conceptuel* (78% des répondants). Cette relation répond à plusieurs nécessités: satisfaire aux préoccupations d'efficacité qui sont celles du cahier des charges d'un praticien, tester la pertinence des notions acquises pour les situations effectives, évaluer l'action pédagogique et la réajuster au fil des observations, enfin et en particulier, stimuler la réflexion sur son activité, l'enrichir d'expériences nouvelles et *élargir ainsi son champ de compréhension et d'action.*

Objectif fréquemment mentionné par les enseignants qui se réinscrivent à la Section, moyen efficace d'accroître l'intérêt et le plaisir dans l'exercice de la profession, cet élargissement semble au vu des réponses, un des effets positifs du passage en formation continue à la Faculté: mais c'est un effet qui apparaît comme relatif à des conditions personnelles et institutionnelles, professionnelles et «formatrices», qui postulent une attention et un dialogue permanents entre le monde scolaire et le monde universitaire.

7. Notes postes-congrès

L'intérêt d'un congrès comme celui de la Société suisse de recherche en éducation réside en partie dans la «nourriture» intellectuelle apportée par la confrontation des travaux présentés et par les réactions sur le vif des participants. Les notes qui suivent sont une tentative de ne pas perdre ces apports et de les réutiliser dans le débat, qui va certainement se poursuivre, sur les liens entre les pratiques de la recherche éducationnelle et de l'enseignement. *Elles cherchent également à comprendre dans quelle mesure ces apports peuvent*

éclairer, ou être éclairés par les réponses des enseignants au questionnaire dont il est parlé précédemment.
Deux nuances sont cependant à souligner auparavant: le questionnaire se rapportait à l'enseignement universitaire *reçu en formation continue, et non spécifiquement aux relations des enseignants primaires avec la* recherche *éducationnelle. Si les situations sont proches par certains aspects (entre autres, exploitation de recherches dans leurs cours, mise en œuvre de recherches sur le terrain), elles diffèrent par d'autres (par exemple, chercheurs-professeurs, situations de cours ou séminaires, nécessité d'une créditation); le parallèle n'est donc que partiel. En outre, il faut rappeler que l'enquête porte sur un* dire *et* non sur une observation, *entraînant un décalage inévitable avec la réalité.*
Les réflexions post-congrès qui suivent s'articulent autour d'un constat et de trois questions.

7.1. Un constat

Le thème retenu par le groupe de travail trouvait son point de départ dans l'étude de M. Huberman *(1982) sur le type et le taux d'utilisation de la recherche éducationnelle. La synthèse effectuée par l'auteur, sur les expériences anglo-saxonnes essentiellement, montre que* la recherche est peu utilisée par les enseignants *qui, en cas de besoin, se fient plutôt à leur propre expérience ou à celle de leurs collègues. Ce qui n'est pas étonnant si l'on observe que tant les objectifs que les productions et le cahier des charges diffèrent d'un groupe à l'autre. Mais l'analyse relève que, pour de nombreuses raisons,* les tendances actuelles vont à une plus grande articulation.
La communication de R. Cimponeriu (1983) sur les types d'utilisation de la recherche éducationnelle recensés dans la littérature de la langue française semble aller dans le même sens. Même si cette littérature est encore décevante sur ce sujet et livre peu d'information sur l'utilisation et les effets réels de la recherche pour chacun des partenaires intéressés, l'orateur a pu dire que la «recherche sur la recherche» paraît plutôt mal comprise que refusée. *De plus, la partie de l'exposé consacrée aux projets des chercheurs suisses et le tableau qui l'accompagnait(7) indiquent tout de même que 53% des projets étudiés (148/280) prévoient des relations entre le projet de recherche et les écoles et/ou les enseignants: 19% proposent un produit d'enseignement (connaissances, méthodologies, programmes,...), 16% consultent ou contactent les écoles/enseignants au départ, 9% prévoient la discussion ou la vulgarisation des résultats auprès des écoles/enseignants, et 9% associent les enseignants à la recherche (par observation, recherche-action, ou chercheur-enseignant).*
Il semble donc que l'on s'achemine vers la multiplication de ponts entre les praticiens de la recherche et ceux des écoles, et que les questions à résoudre soient relatives aux moyens plutôt qu'au principe.

7.2. Resserrer les liens, oui ... mais entre qui?

Dans son exposé, Ph. Perrenoud *(1983) a attiré l'attention sur les présupposés potentiellement sous-jacents dans un débat entre chercheurs préoccupés des moyens de rendre les «praticiens» utilisateurs des résultats de recherches: ne risque-t-on pas de postuler implicitement que les connaissances scientifiques forment – ipso facto – la base la plus rationnelle possible, et donc la meilleure, de l'action éducative? Elargie à d'autres domaines d'activités, cette tentation pourrait devenir selon la réflexion d'un participant* (A.N. Perret) *celle de «gérer la Cité au nom de la Science».*

Même si ces images sont proposées à titre d'exercice – les idées se modifient toujours en s'ancrant dans le terrain et les utilisateurs ne sont jamais aussi passifs qu'on le croit(8) –, le danger est à ne pas oublier; les tentatives de relier les deux univers ne pourraient être que trop vite poussées à se fourvoyer dans un sens unique, assimilable à une étude de marché cherchant à «placer» au mieux son produit auprès d'«acheteurs» potentiels. Car il est vrai que la tendance courante porte à considérer les enseignants plutôt comme des consommateurs de recherches que comme des partenaires *à l'élaboration de celles-ci, ce qui a permis à l'un des participants de suggérer que la recherche serait plus animée si l'on partait des besoins du terrain* (G. Panchaud).

Sans doute, on touche ici au problème des relations entre professionnels formés pour des domaines spécifiques, compétents dans une activité, moins dans une autre. Mais, si l'on désire l'établissement de liens plus serrés entre la recherche et la pratique éducatives, cela nécessite que les positions et rôles respectifs soient précisés lors de l'établissement des projets de recherche, et les moyens prévus en conséquence. *Car comme l'a relevé un intervenant* (P.Flüglister), *ni le mode de production, ni le produit ne seront les mêmes selon que l'on considère les enseignants comme fournisseurs d'informations, utilisateurs de produits finis, ou encore co-gestionnaires d'une recherche.*

On ne saurait en déduire que, selon les circonstances et les possibilités, chacune de ces formes ne puisse avoir sa pertinence. La question est de la définir au départ, ne serait-ce que pour se donner les moyens d'arriver à bon port. En effet, si les recherches dans lesquelles les enseignants sont fournisseurs ou utilisateurs les engagent peu (et pour cela, peut-être «rendent» peu dans les salles de classe?), celles où ils sont impliqués comme participants leur demande évidemment un effort plus important. Les maîtres en ont-ils le désir et les moyens?

7.3. Resserrer les liens, oui . . . mais à quel prix?

Du côté des enseignants . . .

Les réponses des enseignants primaires genevois au questionnaire confirment ce que la pratique montre déjà: certains sont prêts à investir beaucoup dans cette direction. Les maîtres qui se sont réinscrits en formation continue à la Section ont aussi participé, en proportion plus importante que les autres, à des recherches ou expériences éducatives; de plus, ils indiquent également plus fréquemment que les autres des choix de formation continue allant à des domaines relativement théoriques, à des activités moins directement applicatives. Les enseignants prêts à investir des forces dans la participation à la recherche éducationnelle existent!

Mais pour que l'articulation puisse se faire, il y faut des moyens. *Un des commentateurs du groupe* (M.L. François) *a relevé que la formation continue à la Section, ajoutée au travail professionnel à plein temps, est vécue par certains répondants comme un surcroît de charge et de fatigue très important. La question de la limite supportable pourrait être posée de la même façon à propos de la participation intensive à des recherches. Ceux qui se sont trouvés dans cette situation en ont fait l'expérience, et bien des détachements ou des décharges ont été décidés par les autorités scolaires afin que les enseignants puissent effectuer des travaux qui, sans ces mesures, auraient été trop lourds. Les différences de réponses entre titulaires et détachés montrent aussi que les possibilités ne sont pas analogues dans toutes les situations.*

On peut déduire de ces données que, pour que les liens entre chercheurs et enseignants puissent se concrétiser sous la forme, sinon de cogestion, du moins de participation et d'échanges

intensifs, il ne faut pas se leurrer sur la nécessité d'y apporter des moyens spécifiques, sous peine d'essouflement et de déception.
Parmi ces moyens, celui représenté par des «médiateurs», *sortes de traducteurs, agents de liaison entre les deux univers, a été évoqué plusieurs fois dans le groupe de congressistes, après l'avoir été dans le texte d'*Huberman. *Posant éventuellement, à terme, le problème d'intermédiaires qui s'éloignent de l'un des deux pôles, celui de la classe (reproche déjà fait parfois aux «détachés»), ils peuvent néanmoins constituer une solution à retenir, conjointement avec d'autres, telles que situations mixtes (mi-temps enseignant, mi-temps chercheur), octroi d'heures de décharges, détachements temporaires.*
Il paraît en tout cas évident que le resserrement des liens entre les pratiques de recherche et d'enseignement ne peut s'effectuer de façon efficace que si entrent dans les projets des moyens spécifiques et adéquats d'y parvenir, tant d'ailleurs pour les enseignants que pour les chercheurs.

Du côté des chercheurs . . .
Toutes les contributions présentées au groupe de congressistes se sont rejointes sur cette évidence: la recherche n'est pas utilisable telle quelle. Les chercheurs, plutôt orientés vers la compréhension du réel, n'ont pas les mêmes objectifs que les enseignants, plutôt orientés vers l'action sur le réel: une traduction est nécessaire.
Huberman *insiste sur le fait que la «diffusion du produit» est une entreprise plus politique et sociale que les chercheurs ne l'imaginent, et que son utilisation est fonction de cinq variables parmi lesquelles se trouvent non seulement les résultats eux-mêmes, mais aussi les caractéristiques et l'insertion institutionnelle des producteurs et des utilisateurs, et les stratégies de dissémination du produit.* Cimponeriu *relève que «le modèle d'utilisation d'un produit fini semble trop étroit et non productif . . . » Et* Perrenoud *intitule un des chapitres de sa contribution: «La pratique n'est pas une mise en pratique de recettes.»*
Conclusion de Huberman: Chercheurs, si vous voulez que vos produits soient appliqués, fréquentez les lieux, rendez-vous crédibles et compréhensibles, impliquez les autres acteurs, bref, pourrait-on ajouter, investissez le marché.
Un des intérêts d'une telle interpellation, Perrenoud *l'a rappelé, est de renvoyer aux chercheurs une non-utilisation souvent mise sur le compte des enseignants. Autrement dit, l'utilisation de la recherche dépend des efforts non seulement des seconds, mais aussi des premiers.*
Mais les chercheurs ont-ils les moyens d'une telle politique?
Certaines interventions montrent que cela n'est pas évident et que, comme en ce qui concerne les enseignants, une volonté générale y est nécessaire. Des participants ont relevé d'emblée quelques difficultés que susciterait une diffusion plus intensive et systématique des résultats de recherche: en période de budgets restreints, choix délicat quant à la répartition des moyens *(financement, temps, personnel) disponibles, l'effort consenti pour la diffusion venant en diminution de l'effort porté sur la recherche elle-même* (A.N.Perret); *risque dû au* délai nécessaire *pour mener à bien une recherche, le but d'application pouvant être dépassé par l'actualité* (Ph. Perrenoud); *difficulté d'avoir une* idée préalable *de la forme adéquate, du temps nécessaire et du coût final de la diffusion* (L. Allal).
Si ces difficultés ont été soulevées par les participants, ce n'est pas au titre d'obstruction de principe à la diffusion des résultats de recherche, mais plutôt pour évaluer quelque peu le

rapport «coût-bénéfice» qu'il y aurait lieu d'en attendre. Ce qui amène à la troisième question que je retiens de ce congrès.

7.4. Resserrer les liens, oui ... mais pour quels effets?

*Le texte d'*Huberman *relate que les études portant sur le type et le taux d'utilisation de la recherche éducationnelle aboutissent à la description de deux types d'effets de cette recherche:* des effets directs, *minimes, et* des effets indirects, *intéressants et plus importants. Cette distinction nécessite d'abord une définition: qu'est-ce qu'on peut appeler effets directs et effets indirects?*
En regroupant plusieurs définitions, sont directs, *des effets «instrumentaux», qui influent «de manière déterminante sur les décisions et actions d'un public de praticiens» et se mesurent à l'application de connaissances immédiatement utilisables, entraînant des conséquences visibles, à court terme; sont* indirects, *des effets «conceptuels», diffus et invisibles qui, se cumulant à d'autres sources, tendent à renforcer les institutions, ou à différencier et réorienter les idées d'un praticien, dans une action plus lente.*
Cette distinction a suscité bien des réflexions.
Un des commentateurs (J. Weiss) *a parlé de* «filtrage» obligatoire: *les utilisateurs sont différents, les circonstances diverses, les utilisations multiples, de sorte que le transfert serait plus subtil, chaque enseignant devant se réapproprier le savoir du chercheur et le confronter à sa propre pratique.*
Un autre intervenant (Ph. Perrenoud) *estime qu'il existe dans l'activité pédagogique en classe une part d'imprévu, gérée par un* «habitus» inexplicité, *dans lequel les effets recherchés devraient pouvoir s'intégrer pour devenir instrumentaux.*
La distinction entre effets directs et indirects est fructueuse *en ce qu'elle attire l'attention sur une relation trop distendue: en insistant sur la présence potentielle d'effets instrumentaux, elle invite à en tenir compte, surtout si l'on constate qu'ils sont trop rares. Dans le cadre d'une réflexion sur les liens entre pratique de recherche et pratique éducative, l'objectif d'aboutir à des résultats immédiatement applicables rappelle à la première la réalité quotidienne de la classe, et la nécessité qu'il y a aussi de soutenir et «piloter» des applications progressives et concrètes.*
On peut cependant se demander si cette distinction, dans un deuxième temps, ne présente pas quelque danger sur le plan opérationnel. *Ne risque-t-elle pas d'entraîner une tendance à imposer comme critère de réussite d'une recherche la présence d'effets instrumentaux, preuves tangibles d'une réelle circulation de l'information et de son efficacité? Ne pourrait-on pas aussi aboutir, en privilégiant par trop ces effets, à considérer les enseignants comme des exécutants, limités aux aspects d'application de la recherche et responsables de faire que «quelque chose» se passe?*
On a vu la complexité de la situation de classe: une recherche qui, contrairement aux attentes, ne débouche pas sur des effets directs, ou débouche sur des effets autres que ceux attendus, ou encore, est bien en amont de l'espoir d'obtenir des effets, est-elle en situation d'échec? Pas nécessairement. Les questions inhérentes à une (bonne) recherche, comme celles suscitées par un (bon) cours, entraînent forcément un réexamen de situation, une «réflexion renouvelée sur l'école», un «recul», conséquences «indirectes» qui figurent aussi parmi les attentes les plus marquées des enseignants *revenus en formation continue à la Section, en parallèle avec «les moyens d'accroître son efficacité pédagogique».*

Ces enseignants, qui sont aussi fortement impliqués, rappelons-le, dans des expériences ou recherches pédagogiques, sont certes des «hommes de terrain», visant à l'efficacité professionnelle et regrettant parfois l'apport «trop théorique» de l'enseignement universitaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils soient à l'affût de procédés immédiatement utilisables, surtout si ces procédés ont été pensés ailleurs. Le désir semble plutôt de participer à une réflexion dont le cadre théorique soit proche des préoccupations professionnelles et dont le taux d'applicabilité potentielle soit pris en compte et réaliste. Domaine conceptuel et application pratique font tous deux partie de la demande *(voir des raisons des préférences de cours (chapitre 6.3.).*
Cependant, cette demande n'est pas partagée de la même façon par tous les enseignants, ni, probablement, stable au cours de la vie professionnelle. Dès lors, pour avoir quelque chance de resserrer efficacement les liens entre chercheurs et enseignants, *mais sans donner d'espoirs irréalistes aux uns ou aux autres, ni s'orienter définitivement vers la production, par les uns, de solutions à appliquer par les autres, peut-être faudrait-il surtout prévoir la recherche* d'effets définis en commun, *selon les caractéristiques et les besoins des participants, les objectifs visés et les moyens disponibles. Il en sortira probablement différents modes d'emploi, utilisant de manières variées les marmites de la recherche et de l'enseignement, les ingrédients de la théorisation et de l'application, et combinant différentes proportions d'effets directs et indirects. Si les cuisiniers sont d'accord de se mettre aux fourneaux ensemble, et s'entendent sur les mets à apprêter, les recettes les plus adaptées et les tâches de chacun, on peut espérer que les assiettes seront garnies d'aliments peut-être divers, mais conformes à l'appétit des enfants.*

Hochschulunterricht in Erziehungswissenschaft:
Was die Primarlehrer über seine Wirkung sagen.

An der Universität Genf erziehungswissenschaftlich ausgebildete Primarlehrer beschreiben die persönlichen und beruflichen Auswirkungen dieser Ausbildung eher als indirekt und «konzeptuell», weniger als direkt und «instrumentell». Insbesondere führt sie diese Ausbildung dazu, ihre Auffassung der beruflichen Tätigkeit zu überprüfen, die Evaluation ihrer Erziehertätigkeit zu verbessern, ihre Schüler anders wahrzunehmen und in gewissen Situationen neue Lösungen zu versuchen. Die Lehrer berichten auch von einer Veränderung gewisser Einstellungen und Verhaltensweisen sowie von gesteigertem Berufsinteresse. Aber es ist auch die Rede von gestiegener Komplexität und Müdigkeit, sowie von der Schwierigkeit, das Entdeckte unter den herrschenden Beurteilungs-, Organisations- und Lehrplanbedingungen und bei der Beunruhigung unter den Eltern anzuwenden.
Es wird der Schluss gezogen, dass die Zunahme des theoretischen Potentials in einem ständigen Wechselspiel zwischen begrifflicher Reflexion und konkreter Erfahrung von graduellen, bewältigbaren Anwendungen begleitet werden muss, wenn das Verständnis-und Handlungsfeld erweitert werden soll. Diese Bedingung scheint nur zum Teil erfüllt, was nach einem permanenten Dialog zwischen der Welt der Schule und derjenigen der Universität ruft.

How teachers perceive the effects of studying education at the university level.

Primary school teachers have enrolled in sizeable numbers in in-service education at the Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. What are they deriving from this training? What are its direct and indirect effects? Overall, these teachers report that they have reexamined their conception of their work, have improved their classroom evaluation and diagnostic work, have revised their pre-conception about several categories of pupils and have applied «new» solutions to enduring, intractable problems. There is also a widespread report of greater «professionalism» in one's work and in one's way of construing it. On the negative side, university-level work seems to have made classroom life appear more complex and difficult and, thereby, tiring. It has also been stressful to actually put into practice the several «solutions» to ongoing problems.

ANNEXES

Tableau 5: Répartition des répondants selon la catégorie professionnelle et la situation FPSE.

	nombres absolus			pourcentages		
FPSE / PROF.	Venus	Non Venus	Total	Venus	Non Venus	Total
Titulaires	80	106	186	28%	38%	66%
Détachés	30	65	95	11%	23%	34%
TOTAL	110	171	281	39%	61%	100%

Tableau 6: Effets sur la considération et la marginalisation.

– Avez-vous l'impression que le fait de suivre des études à la FPSE vous vaut d'être considéré *plus sérieusement* par:

			autres réponses	sans réponse
– les élèves	non 83%	oui 3%	4%	10%
– les parents	non 62	oui 20	7	11
– les collègues	non 72	oui 12	4	12
– les autorités	non 59	oui 24	6	11

Avez-vous l'impression que la formation continue suivie à la FPSE a entraîné pour vous une certaine *«marginalisation»* par rapport:

			autres réponses	sans réponse
– aux collègues proches	non 63%	oui 24%	5%	8%
– au corps enseignant en général	non 73	oui 15	1	11
– à l'institution scolaire	non 71	oui 16	1	12
– à votre environnement social en général	non 80	oui 8	1	11
– à d'autre(s) milieu(x), précisez lesquels:	familial	4%		

Tableau 7: Importance du titre de licence

			sans réponse
Au moment de vous réimmatriculer, aviez-vous pour *objectif:*			
– d'obtenir un titre de licence?	non 26%	oui 66%	8%
– d'aller jusqu'au bout des études entreprises?	non 11	oui 75	14
L'obtention de la licence a-t-elle joué (joue-t-elle) un rôle de *stimulant* au cours de vos études:			
rarement 28% parfois 42% souvent 22%			8
Quelle *valeur* donnez-vous *personnellement* à ce titre:			
assez faible 32% pas très grande mais utile 46% appréciée 16%			6
A votre avis, ce titre a-t-il une influence en tant que:			
– Facteur d'amélioration du statut social	non 76	oui 16	8
– Argument en faveur d'une promotion professionnelle	non 64	oui 27	9
– Ressource en cas de départ hors du canton	non 24	oui 65	11
– Possibilité d'accès à un changement d'activité	non 30	oui 57	13

Tableau 8: Nécessité du titre de licence

A votre avis, faut-il *sanctionner* une formation continue de type universitaire par un titre? Parmi les trois réponses suivantes, indiquez celle avec laquelle vous êtes le plus d'accord:

– Oui, le titre est l'aboutissement normal d'une formation reconnue.	41%
– Pas toujours, le titre n'est pas une résultante obligatoire.	35%
– Non, une formation facultative doit répondre à d'autres besoins.	20%

Si vous avez répondu «oui» ou «pas toujours», indiquez votre opinion sur le rôle de ce titre:

– Permettre l'amélioration du statut professionnel, = rôle de promotion.	9%
– Attester de la formation reçue, = rôle de certification.	46%
– Rappeler l'effort entrepris, = marque de satisfaction personnelle.	31%

NOTES

1. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
2. Il faut mentionner qu'un des postes de «détachés» accordés par la Direction de l'enseignement primaire à la Section des sciences de l'éducation a permis en partie la réalisation de cette enquête.
3. On en trouvera quelques échos dans la bibliographie ci-dessous.
4. Sous «interruption» sont regroupées toutes les formes et causes de non poursuite des études, par exemple, pour les formes: examens non passés, cours non inscrits, taxes non payées; pour les causes: manque de temps, formation achevée dans un (des) domaine(s) particulier(s), objectifs divergents.
5. D'autres parties du questionnaire traitaient des attentes et motivations des répondants; l'ensemble de l'analyse sera publié au début de 1983. Sur ce thème, consulter aussi l'étude de l'Institut d'études sociales mentionnée en bibliographie.
6. A propos du passage progressif à la pratique, voir l'article de L. Allal cité en bibliographie.
7. Ces données sont contenues dans le résumé distribué lors du Congrès; le regroupement présenté ici est de la soussignée.
8. Voir à ce sujet l'article de D. Hameline.
9. Image empruntée au titre anglais de l'article de M. Huberman cité dans ce même numéro: Finding and Using Recipes for Busy Kitchens.

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L.: Quelle perspective de formation continue dans le domaine de l'évaluation? Educateur, édition corporative et syndicale, 20, 1982, p. 11.

Cimponeriu, R.: Types d'utilisation de la recherche éducationnelle: une analyse de la littérature en langue française. A paraître dans Education et Recherche.

Breuse, E., Marchandisse, G.: L'évaluation de la formation continue des enseignants en Europe, résultats et tendances. Education et culture, Conseil de l'Europe, 1980.

Hameline, D.: Histoire des rapports de l'école avec la politique. Educateur – revue, 1, 1983, à paraître.

Huberman, M.: L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi. Education et recherche, 2, 1982, pp. 136–153.

Huberman, M.: Répertoires, recettes et vie de classe. In: ce numéro d'Education et Recherche.

Dominicé, P., Engelberts-Leone, M.T., Fallet, M., Laubscher, A., Josso, C.: Les demandes de formation continue, options et enjeux. Genève: Institut d'études sociales, collec. Champs professionnelle, 1982.

Palandella, L.: Statistiques de la population enseignants primaires genevois à la FPSE, mises à jour annuelles (1982); deuxième rapport intermédiaire, analyse de quatorze interviews (1979); rapport de travail, analyse des fréquences de réponses au questionnaire (1981). Documents disponibles à la Section des sciences de l'éducation.

La formation continue à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Educateur-revue, 6, 1982, pp. 43–47.

Perrenoud, P.: La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le briclolage. In: ce numéro d'Education et Recherche.