

Trois polarités dans la formation des enseignants

Autor(en): **Weiss, Jacques**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **6 (1984)**

Heft 3

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786408>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Trois polarités dans la formation des enseignants

Jacques Weiss

La réussite d'un renouvellement pédagogique aussi fondamental que celui engagé en Suisse francophone dans le domaine du français dépend, pour beaucoup, du succès de la formation proposée aux enseignants. Cette formation a-t-elle donc été bien engagée dans les différents cantons ? Plusieurs enquêtes, cantonales mais coordonnées entre elles, ont tenté de répondre à cette question. Si les propos des enseignants interrogés sont, dans leur majorité, favorables au renouvellement de la pédagogie du français entrepris dans leur canton, ils le sont généralement moins à l'égard des procédures de formation adoptées. Dans la perspective d'une amélioration continue de la pédagogie appliquée dans les classes de Suisse romande, une réflexion en profondeur sur la conception de la formation d'adultes-enseignants s'avère indispensable. Les propositions émises dans ce texte doivent être précisément considérées comme une contribution modeste à cette réflexion.

Avant-Propos

Le renouvellement de l'enseignement du français, en cours en Suisse romande, fait l'objet d'une observation systématique et continue. L'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDPA) en a en effet reçu le mandat des autorités scolaires en 1979, mandat qu'il exécute en collaboration avec la Commission Romande d'Observation du Français (COROF), formée de chercheurs, d'enseignants, de responsables scolaires et d'un représentant des associations de parents d'élèves.

Parmi les nombreuses études planifiées par l'IRDPA et COROF et consignées dans un programme-cadre d'observation (IRDPA-COROF, 1982), certaines se rapportent à la formation des enseignants; la réussite ou l'échec d'une telle tentative de transformation des pratiques pédagogiques apparaît en effet comme fortement conditionné par la qualité de la formation reçue par les enseignants.

Quatre études ont donc été conduites indépendamment dans quatre cantons de Suisse romande, mais sur la base d'une méthodologie de recherche et d'un canevas-type d'entretien élaborés par l'IRDPA et COROF. Pierre-Alain Chopard, de l'Office de Recherche et de Planification Pédagogiques (ORP) en avait la responsabilité dans le canton de Berne, Marie-José Faes, du Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques (CVRP), dans le canton de Vaud, Bernard Favre, du

Service de la Recherche Sociologique (SRS), dans le canton de Genève, Gertrude Pralong, chargée de mission au Département de l'Instruction publique, dans le canton du Valais. Les résultats de leurs recherches ont été présentés dans quatre publications (Chopard, 1982, Faes, 1982, Favre, 1983, Pralong 1982).

Les documents présentent les réactions des enseignants de ces quatre cantons à la première phase introductive de leur recyclage, d'une durée généralement d'un an. Celle-ci devait ensuite se poursuivre pendant un an, parallèlement à une première pratique partielle de l'enseignement renouvelé du français. Ces études ont donc été entreprises en cours de formation dans l'espoir de pouvoir encore l'améliorer avant son achèvement. Des modifications ont d'ailleurs été apportées dans certains cas.

Ces recherches ne prétendent donc pas dresser le bilan final de tout le recyclage mais visent plutôt à connaître le degré de satisfaction ou d'insatisfaction du corps enseignant, à mi-parcours de son recyclage, dans la perspective dynamique d'un ajustement de la procédure de formation préalablement adoptée; ces informations provisoires n'en sont pas moins révélatrices des contradictions d'une certaine conception de la pédagogie d'adulte.

Les comptes rendus de ces recherches étant publiés et disponibles, il ne nous a pas paru utile d'en faire une synthèse précise qui n'aurait été qu'une juxtaposition, voire une réduction simplificatrice des observations et analyses des différents chercheurs concernés. Nous ne dirons pas davantage comment ces enquêtes ont été adaptées aux situations cantonales, ni comment elles ont été conduites. Nous renvoyons pour cela le lecteur aux rapports et publications détaillés de ces chercheurs.

En revanche, nous avons pensé qu'il serait judicieux de reprendre et de discuter certains thèmes centraux et particulièrement typiques, mis en évidence par ces recherches cantonales. L'ensemble des observations et des réflexions développées ci-dessous concerne tous ceux pour qui la formation des adultes est une préoccupation constante: les autorités scolaires cantonales, les responsables de la formation initiale et continue, les maîtres de stage et les animateurs d'une part, tous les enseignants en formation d'autre part.

Notre intention n'est pas de rédiger un ouvrage théorique sur la formation, car il en existe déjà de nombreux et de fort bons, comme ceux de G. Ferry (1983), de Ch. Delorme (1982), de B. Honoré et J. Bricon (1980), de Marcel Lesne (1977), ainsi que les publications des séminaires de R. Mucchielli (1972). Il nous paraît en revanche utile de rappeler brièvement certaines problématiques majeures de la formation des enseignants et de tenter de provoquer, en esquissant quelques solutions possibles, un débat sur ce sujet dont l'issue pourrait être une amélioration de la formation tant initiale que continue.

Nous avons retenu les trois polarités suivantes, dont l'importance nous a été révélée par les remarques et interventions des enseignants, exprimées lors des enquêtes réalisées dans les cantons de Berne, Genève, du Valais et de Vaud :

1. La cohérence des formations
2. L'alternance de la pratique et de la théorie
3. La différenciation des procédures de formation

Dans ce document, nous ne cherchons pas à donner un reflet fidèle des propos tenus en Suisse romande. Les quatre rapports cantonaux existants l'ont déjà fait. Nous voulons plutôt réagir aux remarques et aux réflexions des enseignants ou des chercheurs, qui nous ont paru révélatrices de contradictions, préjudiciables au renouvellement de l'enseignement du français, et qu'il nous a semblé nécessaire d'éclaircir, pour pouvoir les dépasser. Les citations intégrées au texte ont donc pour but d'ancrer le problème retenu dans la réalité scolaire romande, et non de présenter un échantillon représentatif de tous les avis émis lors des enquêtes.

A) La cohérence des formations

I. Constats

L'enseignement magistral d'une pédagogie active

Le recyclage d'enseignants apparaît comme une formation d'adultes particulière en ce sens que les formés sont eux-mêmes des formateurs. Ils sont donc spécialement critiques à l'égard des formations qui leur sont proposées et peuvent notamment être sensibles aux incohérences d'une formation qui se déroulerait selon des principes contraires à ceux qu'elle enseigne. Si les interviews des enseignants, relatifs aux recyclages en français, ont révélé de nombreuses critiques à l'égard de la formation reçue, ils ne traitent que rarement de façon explicite de ce travers-là. Cependant, implicitement, par le refus général de cours théoriques ou de cours sur la pratique, et la demande d'une approche plus concrète et plus pratique du nouvel enseignement au cours de la première année de recyclage déjà, nombre d'enseignants des différents cantons montrent combien ils aspirent à une formation répondant aux mêmes principes que ceux préconisés par l'enseignement renouvelé du français : enseignement significatif pour les apprenants, recherches personnelles, travaux de groupes.

Vraisemblablement séduits par les démarches nouvelles de l'enseignement renouvelé du français, ils s'étonnent en effet et s'indignent de voir des formateurs recourir, avec persistance, pour leur enseignement, à des pratiques diamétralement opposées à celles préconisées par la nouvelle méthodologie, comme le cours «ex cathedra»: «la contradiction était totale», «il n'y avait aucune cohérence», «la méthodologie donnait un enseignement renouvelé avec des méthodes tout à fait archaïques».

Un malaise préjudiciable au succès du recyclage et du renouvellement entrepris

Mais l'incohérence du recyclage n'est pas perçue de la même manière par tous: les uns considèrent les démarches nouvelles proposées comme séduisantes et les méthodes de recyclage comme «archaïques»; à l'inverse, les autres prennent la formation traditionnelle qui leur est appliquée pour adéquate et repoussent alors les pratiques nouvelles, jugées comme des améliorations impraticables ou inefficaces. Dans l'un et l'autre cas, il y a malaise préjudiciable au succès même du recyclage entrepris.

Cette contradiction nous apparaît donc comme centrale et fortement explicative des résistances observées à l'endroit des récentes rénovations pédagogiques touchant aux méthodologies, aux attitudes et aux comportements éducatifs. Nous tentons ici d'examiner plus en détail cette problématique de l'amélioration des pratiques pédagogiques au travers de la formation.

Faut-il concevoir alors pour les adultes l'application la plus stricte et la plus cohérente des principes méthodologiques préconisés pour les enfants, ou faut-il admettre des pédagogies partiellement, voire totalement différentes, fonctions des communautés et spécificités des formations d'adultes et d'enfants ?

2. Spécificités et communautés

Les spécificités

Parmi les multiples différences qui distinguent l'élève-adulte de l'élève-enfant, on peut noter tout particulièrement l'insertion professionnelle et sociale, la capacité à assumer sa propre formation, le statut de collègue du formateur.

— Tout d'abord, l'enseignant en recyclage est un praticien, au bénéfice souvent d'une longue expérience des enfants et de leur formation, quelquefois plus longue même que celle des formateurs. S'ils ont depuis longtemps oublié les fondements théoriques de leurs pratiques, au demeurant celles inculquées à l'Institut pédagogique ou à l'École Normale, ils sont persuadés de bien savoir «ce qui marche» et «ce qui ne marche pas» avec les élèves. En tant qu'adultes, ils assu-

ment des responsabilités familiales, sociales, éventuellement politiques et militaires. Dès lors, le statut d'élève, docilement soumis à une planification de formation et à un «maître», est difficilement admis, ainsi qu'en témoignent quelques propos tenus dans des recyclages: «on était vraiment à l'école, on était vraiment des élèves».

— Ensuite, en tant qu'adulte, l'enseignant perçoit les finalités, à court et à long terme, du recyclage. Dans la mesure où il y adhère, il peut être considéré comme apte à assumer la responsabilité de sa formation, à préciser ses attentes, à négocier une planification du cours. Là encore, une formation rigidement établie par des formateurs, en dehors des enseignants en formation, semble ne pas correspondre à cette spécificité de la pédagogie des adultes.

— Enfin l'adulte, dont il est question ici, est un enseignant, bénéficiant du même statut que le formateur chargé de le former; c'est un collègue, un pair. Une relation égalitaire, favorable aux échanges et aux dialogues, devrait résulter de cette proximité des statuts et des responsabilités.

Le formateur, un collègue plutôt qu'un maître

Force a été de constater que, fréquemment, les compétences théoriques plus importantes des formateurs, et leur statut institutionnel, qui les rendent responsables de la transmission de nouvelles pratiques pédagogiques officielles, ont mis les enseignants en état de dépendance soumise, révélateur d'un certain écrasement des enseignants en formation. La situation genevoise est exemplaire sur ce point puisque les enseignants en formation travaillaient le matin avec des méthodologues, enseignant aux études pédagogiques, et l'après-midi avec des animateurs, collègues tenant une classe comme eux. «La méthodologue, c'était un dictionnaire», «elle était très intelligente», «elle était théoriquement très au point, elle était très compétente...», «on évitait de lui poser des questions parce qu'elle était tellement consciencieuse», «on leur faisait confiance parce que, vraiment, ils nous présentaient ce qu'ils avaient pensé pour nous». On reconnaît en revanche plus d'hésitations et de lacunes aux animatrices, mais on apprécie dans de nombreux cas de pouvoir échanger avec elles les problèmes concrets de la pratique. B. Favre (1982) observe en effet que «grâce à l'animatrice, s'amorce toute une dynamique d'échanges entre enseignants» et les rapports prennent une allure détendue et libre, tels qu'ils peuvent exister entre pairs. «Chez nous, ce qui était chouette, c'est que notre animatrice a mis en pratique des choses dans sa classe, et puis elle nous a tout apporté, qu'il s'agisse des choses réussies ou des choses moins bien réussies».

Une pédagogie appropriative plutôt qu'expositive et démonstrative

La spécificité de l'élève-adulte semble donc impliquer un type d'approche pédagogique privilégié, où l'autonomie et la responsabilité de l'élève priment sur la dépendance, et l'animation et la disponibilité du formateur sur la direction, la

guidance sur l'inculcation. Les besoins des adultes sont au contraire insatisfaits par une pédagogie expositive et directive, parente de la formation de type «transmissif» (selon la formulation proposée par M. Lesne, 1977). C'est ce qui explique leurs réactions négatives révélées par les interviews de groupe, réalisés au terme de la première année de recyclage en français. On y relève en effet de nombreuses critiques et réclamations que l'on peut rapprocher des comportements de passivité et d'indiscipline, de démobilitation et de provocation qui y sont rapportés.

Les communautés

Qu'en est-il des communautés ? Peut-on admettre certaines démarches, certains principes, communs à la pédagogie des adultes et à la pédagogie des enfants ? Par exemple, peut-on envisager pour les adultes une formation mettant en oeuvre les principes méthodologiques de l'enseignement renouvelé du français tels qu'ils sont exposés dans «Maîtrise du français» (Besson, et al. 1979) ? En fait, il apparaît que ces principes présentent de nombreux points de convergence avec les attentes des enseignants en recyclage. Tout d'abord, on peut relever que ce qui apparaissait ci-dessus comme spécifique au statut d'adulte, notamment l'inadéquation de la pédagogie systématiquement expositive et magistrale, l'est curieusement aussi de la pédagogie des enfants, puisque ce type d'enseignement a été abandonné par toutes les rénovations pédagogiques, que ce soit en mathématique, en disciplines d'éveil, ou maintenant en français. En revanche, ces nouvelles méthodologies proposent en lieu et place des pratiques pédagogiques qui favorisent ou provoquent la découverte active et la production personnelle créative, à l'occasion de tâches significatives. Ces propositions rejoignent ici également les attentes de la plupart des enseignants en formation: les rapports cantonaux relèvent par exemple qu'«il est important d'ancrer une pratique dans la réalité de l'enseignant» (BE), que «la majorité des participants souhaiterait qu'une part plus importante soit dévolue aux activités scolaires proprement dites» (VS). Des enseignantes également apprécient d'«avoir du temps pour préparer, en collaboration avec les animatrices, des stencils et du matériel utilisables avec les enfants» (VD) et de pouvoir «présenter ce qu'elles avaient fait», de même que d'en discuter avec des collègues. D'autres regrettent de n'avoir rien produit elles-mêmes. «Chez nous, on avait des exemples, mais on n'a rien fait de vraiment pratique, de fabriqué nous-mêmes». Il y aurait donc une certaine convergence entre les démarches méthodologiques, souhaitées et appréciées par la plupart des maîtres, et la méthodologie de l'enseignement du français, qu'ils sont amenés à acquérir au cours de leur formation.

Démarche pédagogique proposée par l'enseignement renouvelé du français

insertion des notions et comportements à acquérir dans des activités-cadres significatives et fonctionnelles pour l'apprenant

structuration des connaissances à partir d'activités heuristiques, induites par l'enseignant ou par les moyens d'enseignement

différenciation de l'enseignement en fonction des compétences déjà acquises par les élèves

Méthodologie de formation généralement souhaitée par les adultes, pour eux-mêmes

intégration d'emblée des contenus théoriques dans la pratique quotidienne de l'enseignement et dans ses exigences institutionnelles, soit directement dans sa propre classe, soit indirectement en visitant des classes de collègues

réalisation d'essais dans les classes et analyse de leurs effets avec des collègues, grâce aux éclairages et suggestions des formateurs

mise à disposition des enseignants en formation, de modalités d'apprentissage diversifiées, tenant compte de leurs acquis théoriques antérieurs et de leur expérience de l'enseignement

Ce tableau montre effectivement que les enseignants en recyclage aspirent généralement à une formation analogue à celle proposée par l'enseignement renouvelé du français; une formation ancrée dans leurs pratiques, concrète et significative, c'est-à-dire immédiatement utile à leur enseignement; une formation dans laquelle ils puissent intervenir activement et s'approprier les nouveaux contenus et savoir-faire, c'est-à-dire les acquérir en les adaptant à leurs conditions d'enseignement et à leur personnalité; formation qui leur permette de discuter des essais effectués dans les classes. En bref, ils souhaitent l'application à leur endroit de la pédagogie qu'on leur demande d'exercer dans leur classe, mais aussi, ce qui leur est spécifique, la reconnaissance de leur statut d'adulte en formation qui implique, comme on l'a vu plus haut, la prise en compte de leur expérience de l'enseignement et de leur aptitude à assumer eux-mêmes leur propre perfectionnement.

Cette conclusion provisoire, quelque peu schématique, pourrait laisser croire abusivement à une volonté manifeste et non ambiguë des enseignants à vivre une formation conforme aux principes méthodologiques énoncés ci-dessus, donc à une adhésion de tous à la nouvelle démarche proposée pour l'enseignement renouvelé du français. Les interviews ont montré au contraire que les

attentes en matière de formation des enseignants ne sont pas aussi limpides ni cohérentes et que l'adhésion à «Maîtrise du français» est loin d'être acquise par tous. Cependant, on peut émettre l'hypothèse vraisemblable qu'une amélioration des pratiques pédagogiques, qui suppose un changement des comportements et des attitudes des enseignants, passe par l'application, dès la formation même de ces enseignants, des principes méthodologiques qu'ils ont à acquérir, puis à mettre en oeuvre dans leur classe.

3. Vers une stratégie de changement

Une formation par imprégnation active et réflexive

La réussite d'un renouvellement pédagogique pourrait donc bien être fonction du degré de cohérence des principes de la formation avec ceux de la nouvelle méthodologie. Au cours du recyclage, en effet, l'enseignant peut se pénétrer des attitudes, des comportements et des modes de faire adoptés par les formateurs à son endroit, et les assimiler par imprégnation, tout en acquérant, comme devront le faire les élèves, les nouveaux savoirs relatifs au français. Dans ce cadre, il s'agit d'une imprégnation *active*, dans la mesure où l'enseignant met en oeuvre lui-même les principes méthodologiques préconisés par le renouvellement pédagogique, et *réflexive*, en ce sens que les actions entreprises font l'objet d'une analyse et d'une étude devant servir à l'élaboration de nouvelles pratiques améliorées. Les formateurs mettent ainsi à l'épreuve, avec les enseignants, la nouvelle démarche d'apprentissage préconisée et peuvent analyser, avec les formés eux-mêmes, les difficultés éventuelles que suscite sa mise en oeuvre ou les conflits qu'elle provoque. Cette analyse des limites de la méthode peut être féconde et instructive pour tous.

Expliquer le succès d'une amélioration profonde de la pédagogie par la cohérence des pratiques des formateurs avec le contenu du recyclage apparaît donc comme une hypothèse séduisante, et même vraisemblable. D'autres chercheurs l'ont d'ailleurs formulée avant nous; F. Petitgirard et A. Suzor (1981) parlent d'«hérédité pédagogique» des attitudes éducatives; B. Favre (1982), d'hypothèse d'«isomorphisme» selon laquelle «la situation même de recyclage, la stratégie de formation adoptée et les moyens mis en oeuvre devraient eux-mêmes être considérés comme des outils de formation», comme des instruments «plus formateurs que tous les discours».

Le recours à une formation par imprégnation active et réflexive lors des recyclages semble donc bien correspondre à la pratique de formation la plus satisfaisante pour des adultes et la plus favorable à une amélioration véritable de l'enseignement.

B) L'alternance de la pratique et de la théorie

1. Constats

Chacune des enquêtes cantonales a clairement fait apparaître que le rapport théorie-pratique dans le recyclage occupait le centre du débat sur la formation en emploi. L'un des chercheurs, B. Favre (1982), engagé dans cette étude, le considère comme «l'un des points-clés» de la problématique de la formation d'adultes. En effet, de manière générale, la présentation au cours de la première phase du recyclage des fondements psychologiques, pédagogiques et surtout linguistiques de la méthodologie romande du français a été mal reçue par les enseignants pour qui «le poids de la théorie crée l'inquiétude et ne contribue pas à éclairer la voie de la pratique future», (Chopard, 1983). «Les personnes présentes s'interrogent sur l'utilité des introductions théoriques... La majorité des participants souhaiterait qu'une part plus importante soit dévolue aux activités scolaires proprement dites», (Pralong, 1982). Le rapport de recherche valaisan poursuit: «En tout cas, on peut relever un sentiment de désintérêt pour la théorie, aussi longtemps que les problèmes liés à la pratique ne sont pas maîtrisés». L'auteur de ce texte souligne la convergence des propos des enseignants sur cette question et fait part du souhait exprimé par les personnes en formation de voir réduites les ambitions des recyclages sur le plan théorique.

2. Les contradictions

D'un côté, les formateurs privilégient, dans la première phase du recyclage, d'une durée d'un an, la présentation de la théorie du renouvellement pédagogique engagé en français; d'un autre côté, les enseignants en formation rejettent la théorie, source d'insécurité plus que d'éclaircissement. La rupture semble ici maximale entre les visées de formation des uns et les attentes des autres. Cette primauté du «détour théorique», envisagée par les responsables du recyclage, caractérise une formation «relevant du modèle transmissif à orientation normative» de M. Lesne (1977). Selon ce modèle, l'apprentissage théorique apparaît comme plus efficace, capable de générer et de guider les pratiques, lorsque leurs conditions de réalisation varient considérablement selon les lieux, les classes, les enseignants. On accorde dans ce cas une valeur unificatrice aux savoirs théoriques (Mouillaud, 1964).

Le «pourquoi faire» plutôt que le «comment faire»

L'approche théorique d'une formation pratique correspond donc à une certaine représentation des mécanismes de l'apprentissage, selon laquelle la maîtrise des pratiques résulte d'une compréhension préalable du pourquoi de ces pratiques, et de la cohérence théorique qui les inspire. Toutes les pratiques possibles

ne pouvant être exercées, la formation doit leur en fournir le moule, (le modèle théorique) qui pourra générer l'ensemble de ces pratiques possibles, et décider de la conformité à la norme, des enseignements entrepris dans les classes. L'exposé théorique est unificateur, normalisateur, contraignant. Par la théorie, le formateur justifie également le changement et montre la cohérence du nouvel édifice. Ces rationalisations et explications des apprentissages sont légitimes et louables, mais comportent aussi leurs dangers: «rationaliser les apprentissages, écrit D. Hameline (1979), peut être la pire des mises au pas modernistes».

Fonder ainsi la pratique de la pédagogie de la langue sur des bases scientifiques, linguistiques notamment, c'est spolier le praticien de sa propre théorie de sa pratique pour la confier à des théoriciens, méthodologues et autres formateurs. Or, comme l'a précisé J.-P. Bronckart à propos des travaux sur la linguistique, on ne saurait attendre de cette science, encore jeune, les éclairages nécessaires à la pratique quotidienne d'un enseignement du français.

Le «comment faire» plutôt que le «pourquoi faire»

L'enseignant en formation aspire incontestablement à connaître les raisons du changement proposé, à bénéficier d'une vue d'ensemble de la rénovation proposée, à percevoir les avantages et qualités d'une méthodologie nouvelle. Ces demandes ont d'ailleurs été fréquemment formulées lors des interviews de groupe par certains enseignants; ces informations forment en quelque sorte les conditions nécessaires à l'acceptation d'entrer en recyclage et d'admettre le changement de ses pratiques. Cette demande est d'autant plus légitime que la formation est imposée, directement ou indirectement. Mais cette mise en contexte réalisée et les justifications données, la préoccupation majeure des enseignants recyclés est de connaître et de voir appliquer les pratiques correspondant à cette nouvelle méthodologie. Les maîtres souhaitent surtout savoir «comment faire». On peut en effet citer de très nombreuses demandes dans ce sens:

- accroître le temps d'observation dans des classes appliquant déjà la méthodologie (VD), afin de savoir comment gérer la nouveauté: organisation du travail, maintien de la discipline, tolérance au bruit;
- avoir du temps pour préparer du matériel d'enseignement à l'intention des enfants (VD);
- créer des lieux d'échanges d'idées et de matériel (VD), où faire part des essais effectués en classe (BE);
- offrir la possibilité de visiter des classes de collègues (BE).

Echanges entre collègues, visites de classes, ce sont là des demandes faites avec insistance, partout. Un projet de visites facultatives de classes a même été élaboré dans le canton de Berne. Les enquêtes sur l'enseignement renouvelé de

la mathématique avaient d'ailleurs déjà relevé ce besoin des enseignants, mais les pratiques de formation et de recyclages évoluent plus lentement que les savoir-faire que l'on exige des maîtres ! Les propos suivants, tenus par un instituteur genevois, illustrent bien le climat de formation souhaité : «les échanges en sous-groupes l'après-midi (avec les animateurs, alors que les méthodologues interviennent le matin), c'était très gratifiant, parce qu'il y avait l'apport des maîtresses du même degré, mais d'autres écoles».

Ancrer le renouvellement, le plus vite possible, dans sa pratique, apparaît comme essentiel à la formation pour beaucoup d'enseignants. Diverses démarches de formation, ressortant de cette préoccupation, peuvent être dégagées des propos tenus lors des interviews. Pour les uns, il importe de voir, in concreto, comment se pratique cet enseignement, non pas de le voir par le biais de films-vidéo, média guère apprécié, qui ne reproduit pas, pour les enseignants, le climat de la classe. Les visites de classes sont vivement et fréquemment mentionnées, comme moyens de pénétrer ainsi le vécu de cette rénovation pédagogique. Cette procédure de formation implique évidemment qu'un nombre déjà important d'enseignants appliquent dans leur classe tout ou partie de la méthodologie romande du français. D'autres conçoivent leur initiation à cette méthodologie comme une mise en pratique progressive, dans leur classe, de certains aspects de cet enseignement; les séquences devraient être préparées, au préalable, avec des collègues et des formateurs, puis, après application, discutées en séance de recyclage.

3. Comment concilier ces orientations contradictoires

L'alternance

Le modèle de formation susceptible de concilier les conceptions divergentes des formateurs et des enseignants recyclés pourrait être celui de l'alternance, dont certains chercheurs, comme M. Lesne (1977), R. Bonnell (1974), M. Sauvêtre (1975) ont montré depuis plusieurs années déjà le grand intérêt. En effet, ce modèle pourrait concilier la formation de type transmissif, d'orientation théorique, abstraite, envisagée par les formateurs et la formation de type appropriatif, à laquelle aspirent les enseignants. Dans ce cas, les personnes en formation sont considérées comme aptes à élaborer elles-mêmes, sur la base de leurs acquis antérieurs, les nouveaux savoirs et savoir-faire utiles à leur enseignement. G. Pralong et B. Favre font référence dans leurs rapports à ce modèle de formation d'adultes.

L'alternance vraie et l'alternance fausse

Le modèle de l'alternance entre théorie et pratique apparaît donc comme une issue possible à ce conflit, dans la mesure précisément où il fait succéder, selon des boucles relativement serrées, des phases de réflexion et d'acquisition de

nouveaux savoirs à des phases de mise en oeuvre, dans la classe, des apprentissages fraîchement réalisés. Ce modèle peut cependant recouvrir divers procédés. G. Malglaive distingue en effet trois sortes d'alternance : la fausse alternance, l'alternance approchée, l'alternance réelle.

La fausse alternance n'établit aucun lien entre la formation et les activités pratiques. Il ne s'agit dans ce cas que de la succession dans le temps de périodes d'enseignements théoriques, cours, exposés et de périodes d'activités professionnelles. Les recyclages organisés en Suisse romande ont généralement été de ce type au cours de la première année de formation. La rupture entre théorie et pratique relevée par la plupart des enseignants le confirme. L'alternance approchée met les enseignants en recyclage en mesure d'observer la pratique, mais ne leur donne pas les moyens d'agir véritablement sur elle. La présentation de séquences filmées illustrant certains moments de la pratique renouvelée du français ou l'observation d'enseignants dans leur classe sont caractéristiques de cette procédure. Quant à l'alternance réelle ou vraie, elle « vise à une formation théorique et pratique permettant aux personnes en formation de conduire elles-mêmes leur projet d'action, de le mettre en oeuvre, puis d'opérer un recul réflexif sur cette mise en oeuvre ». (Lesne 1977).

L'organisation d'une formation en alternance vraie pourrait être schématisée de la manière suivante :

Phases	Enseignants en formation	Formateurs
Phase «non-pratique»	a) analyse des pratiques et des essais antérieurs échanges entre collègues b) élaboration d'une nouvelle séquence d'application	animation des séances apports théoriques et suggestions de pratiques traduction des concepts méthodologiques en objectifs d'action analyse et interprétation des essais entrepris, par rapport aux théories proposées
Phase «pratique»	essais et application dans les classes des séquences préparées dans la phase précédente	accompagnement de la pratique (visites de classe régulièrement ou à la demande)
Phase «non-pratique»	comme ci-dessus	comme ci-dessus

Le succès relatif de la procédure de guidance, appréciée par plus des deux tiers des enseignants genevois et prolongée même d'un an, à leur demande, laisse bien augurer de la justesse du modèle d'alternance vraie présenté ci-dessus. Les rapports entre théorie et pratique deviennent alors dans ce cas plus étroits, plus interdépendants. Les réflexions sur la pratique se prolongent en un appel à la théorie qui, à son tour, vient encadrer et guider de nouvelles pratiques, ou confirmer les pratiques existantes. Centré sur les besoins immédiats, à court terme, de l'enseignant, ce modèle de formation ne saurait par conséquent correspondre à un contenu de formation rigidement établi. Le recyclage doit être conçu avec souplesse, adapté aux demandes des enseignants soumis aux contraintes de l'application immédiate. Les finalités de la formation apparaissent alors plus clairement aux enseignants, puisqu'elles sont centrées sur l'élaboration et la conduite d'actions d'enseignement précises, concrètes, limitées dans le temps.

La première année de recyclage en français ayant été généralement consacrée à une formation «théorique», caractérisée soit par une fausse alternance, soit par une alternance approchée, n'a pas permis de recueillir beaucoup d'informations sur l'alternance vraie, envisagée dans les différents cantons, dès la deuxième année seulement du recyclage, selon diverses modalités. L'enquête genevoise réalisée plus tardivement que dans les autres cantons, à la fin du semestre d'hiver de la seconde année de formation, en pleine période de guidance, a cependant fait ressortir quelques avis intéressants à propos de cette modalité de formation. Les enseignants ont spécialement apprécié cette formation en alternance, lorsque le groupe de recyclage était homogène et que certaines affinités étaient ressenties entre les membres.

L'alternance apparaît donc comme une procédure de formation prometteuse, comme le pense également Michel Sauvêtre: «la formation véritable est celle qui résulte, d'une part d'une action conduite en grandeur réelle (situation vraie, responsabilité réelle) et, d'autre part, d'une analyse exhaustive des comportements et des capacités révélés par cette action». La «supervision», procédure de formation en emploi, développée par les travailleurs sociaux (Salomé, 1972), (du Ranquet, 1973, 1976), mériterait à ce propos d'être mieux connue des formateurs d'enseignants et des enseignants eux-mêmes. Cette méthode s'inspire en effet des mêmes principes que ceux de la formation alternée. Le superviseur, lors de séances répétées de formation, favorise, avec le groupe, la compréhension et l'interprétation d'un cas rencontré par le travailleur social et présenté par lui, et suscite la recherche collective d'une pratique professionnelle plus adéquate ou plus féconde.

L'alternance, ses rapports avec la recherche-action

La formation alternée allie, en phases successives et répétées, application et réflexion, action et analyse. On peut dès lors examiner ses rapports avec la recherche-action, dont la caractéristique première consiste précisément à associer réflexions théoriques et action directe dans le terrain. Nous avons montré ailleurs (Weiss, 1982), en effet, combien formatrice pouvait être la participation active à une recherche et nous l'avons illustré par l'exemple de l'observation de l'enseignement du français à laquelle sont associés étroitement un certain nombre d'enseignants. Cette participation permet en effet une meilleure connaissance de l'objet de la recherche et de son contexte, en l'occurrence l'enseignement du français, une initiation aux savoirs d'autrui, dans la mesure où d'autres partenaires de l'action éducative participent également à l'observation, la découverte du fonctionnement d'un groupe d'adultes, ainsi qu'une décentration et une distanciation par rapport à sa propre pratique de l'enseignement. Confier des recherches, ne serait-ce que des essais limités (de moyens d'enseignement, par exemple, de pratiques nouvelles, etc...) à des enseignants pourrait donc être favorisé. Le caractère formateur, tant sur le plan théorique que pratique, résultant d'une telle participation à une recherche individuelle ou collective, a été souligné et abondamment utilisé par d'autres chercheurs, comme Ch. Delorme (1982). Cette participation a même été réclamée par les enseignants, (Educateur, 1978), à l'occasion du renouvellement de l'enseignement du français.

La formation initiale en alternance

La procédure d'alternance vraie a été envisagée jusqu'ici dans le cadre d'une formation en emploi, d'un recyclage. Peut-elle convenir également à la formation initiale des candidats à l'enseignement, dont la caractéristique est précisément de n'avoir jamais eu de pratique pédagogique ? Peut-on ainsi inculquer une pratique en dehors de toute situation concrète d'enseignement ? Cette question paraît incongrue et pourtant, pendant une période plus ou moins longue, pouvant dépasser un an, la pratique enseignante est présentée et enseignée en formation initiale, en dehors de toute application personnelle et concrète. Si une période préalable de sensibilisation, de mise en contexte, apparaît comme indispensable, elle devrait être aussi brève que possible, et immédiatement suivie d'une période longue de formation alternée, faite de préparation des pratiques et de réflexion critique dans les Instituts de formation, ainsi que de conduite de l'enseignement en responsabilité partielle, cette pratique étant encadrée par des maîtres de stage et méthodologues, sécurisants et disponibles. Les véritables petits et grands problèmes de l'action pédagogique dans une classe viendraient alors animer les échanges au cours de la période d'étude à l'Institut pédagogique; ils susciteraient, à ce moment-là, les explications théoriques des formateurs et justifieraient leurs conseils méthodologiques.

Bien que particulièrement inhabituelle dans le cas de la «voie fractionnée» notamment, une telle procédure de formation est à examiner de près et pourrait être d'un grand profit pour les candidats à l'enseignement comme elle semble l'être pour les enseignants en formation continue. Cette procédure est d'ailleurs déjà appliquée dans certains instituts de formation comme, par exemple, à l'Université de Sherbrooke, au Québec. Elle ancre en effet la formation donnée dans la complexité du vécu professionnel quotidien. Des modèles scientifiques et théoriques peuvent expliquer une partie de la réalité observée et guider ainsi l'élaboration de nouvelles pratiques; mais les contraintes de l'enseignement constituent d'autres déterminants du comportement des maîtres, qu'il importe aussi de prendre en compte dans la formation. Le savoir-faire pédagogique est un art; comme toute technique, il doit se soumettre au critère empirique de la réussite, de préférence à tout autre; c'est pourquoi il ne peut être appris qu'en situation réelle.

C) La différenciation des procédures de formation

1. Constats

Se former, une obligation sociale

Rares sont les formations entreprises en dehors de toutes contraintes sociales et institutionnelles. La scolarité de l'enfant est en effet obligatoire légalement jusqu'à 15 à 16 ans. Elle l'est avant 6 ans et après 15 ou 16 ans, par nécessité sociale, pour se préparer à la scolarité obligatoire dans un cas, pour acquérir une position sociale ou un niveau de rémunération suffisant dans l'autre, car personne ne peut vivre décemment avec la formation acquise au cours de la scolarité obligatoire pour seul bagage. Dans le cadre de son activité professionnelle également, l'adulte est tenu de poursuivre sa formation, pour intégrer de nouvelles technologies ou de nouvelles pratiques résultant, soit d'un changement technique, soit d'une promotion sociale. Les formations librement consenties se limitent dès lors à la sphère des loisirs, apprentissage d'une langue en vue d'un voyage, apprentissage du travail sur bois en vue d'un bricolage, apprentissage d'un sport, etc.

La formation apparaît donc le plus souvent comme une exigence institutionnelle imposée à l'individu, pour «son bien» dans le cas de l'enfant, mais aussi pour le bien du corps social que peut représenter un état, un système de production comme une entreprise, ou un système de formation comme l'école.

Dans le système éducatif, l'enseignant est ainsi considéré comme objet de formation par les responsables scolaires. Le système social dont il fait partie exige en effet de lui un certain niveau de compétence, ou une modification de ce

niveau, à la suite d'une transformation du système scolaire, ou de l'activité professionnelle elle-même: nouvelles structures, organisation différente des contrôles scolaires, enseignement renouvelé d'une discipline...

L'adoption, précisément en Suisse romande, d'un nouveau plan d'études et de nouvelles méthodologies a rendu indispensable l'imposition aux enseignants d'une formation complémentaire. Tous les cantons, alors, ont organisé à l'intention de leur corps enseignant une formation obligatoire complémentaire et structurée, caractérisée par une organisation précise, et par des connaissances et des pratiques nouvelles à acquérir. Cela s'est fait conformément à une logique dite bureaucratique, selon l'expression de Max Weber, reprise par B. Favre (1982) dans son rapport de recherche, logique faite de nécessité sociale, d'organisation, d'efficacité, d'exécution.

Se former, une aspiration personnelle et corporative

Le corps enseignant n'est cependant pas un corps de troupe au sens militaire, soumis à la stricte discipline des casernes. Il représente un groupe social, aux aspirations diverses, complémentaires, voire contradictoires, responsable de sa mission institutionnelle et dès lors désireux d'infléchir ses pratiques professionnelles conformément aux exigences pédagogiques qu'il prétend pouvoir déterminer lui-même en fonction de ses compétences propres. Les enseignants sont donc également demandeurs de formation.

La demande de formation se trouve donc finalement doublement légitimée: autoritairement et légalement par les responsables administratifs et politiques de l'école (chefs de département, chefs de service, inspecteurs), déontologiquement et de façon revendicative par les enseignants, responsables en dernier ressort de la formation donnée aux élèves. Cette double demande devient alors source de nombreuses contradictions, comme le révèlent les nombreuses ambiguïtés de la formation en français proposée aux enseignants de Suisse romande, ambiguïtés à propos du principe de volontariat, du statut des formateurs (méthodologues et animateurs), de celui des inspecteurs, ou du rôle des moyens d'enseignement mis à disposition, comme la méthodologie romande du français (Besson, et al. 1979) ou les cahiers de l'élève. Ces contradictions sont également à l'origine des tensions de diverses natures, ainsi que des critiques et insatisfactions exprimées au cours des enquêtes par groupe.

2. Les contradictions

Ambiguïté de l'organisation des recyclages

Le principe du volontariat, appliqué par le canton de Genève, illustre bien une tentative de l'autorité scolaire de satisfaire une demande des enseignants. Ceux-ci souhaiteraient une formation pour laquelle tous ne sont pas encore

prêts, ou même dont certains ne veulent pas. Ce principe libéral est cependant biaisé par une exigence institutionnelle, liée au fonctionnement même du système éducatif. En tant qu'organisation sociale précisément, ce système doit en effet avoir une certaine unité, assurer une certaine cohérence et continuité à l'enseignement, fixer des délais, maintenir la cohésion de l'édifice. Ces exigences vont à l'encontre des aspirations multiformes des enseignants. «Le volontariat» se mue alors en une «obligation différée» pouvant être mal ressentie par exemple par un groupe d'enseignants hostile au renouvellement en cours. «De toute façon, tout le monde devra y passer tôt ou tard». Cette réflexion, fréquente dans la bouche des enseignants, montre qu'ils ne sont pas dupes des propositions émanant de l'autorité scolaire. La marge de liberté qui est laissée à l'enseignant est cependant claire. Bien que limitée, elle est appréciée par certains: «c'était une bonne idée... on pouvait s'attendre à être regroupés avec des gens qui avaient vraiment envie de faire quelque chose».

Le principe du volontariat a également été affaibli, dans certains cas, par des incitations plus ou moins pressantes de l'inspecteur, soucieux de gérer au mieux le renouvellement de l'enseignement du français dans sa circonscription: «recyclage par école, souci d'assurer la continuité entre degrés, constitution de groupes «moteurs». Les préoccupations administratives ont prévalu, dans ces cas, aux dépens de la qualité de la formation; car on peut penser que des enseignants contraints à se recycler adhèrent moins volontiers à une rénovation pédagogique, et y participent avec moins d'enthousiasme, que des enseignants ayant librement choisi et décidé d'améliorer leurs pratiques, ou de découvrir une nouveauté. Relevons cependant que les raisons de l'inscription sont souvent assez floues, l'influence de collègues pouvant même apparaître comme un motif déterminant d'inscription.

Ambiguïté du statut des formateurs

Les enquêtes ont également mis en évidence le malaise résultant de l'ambiguïté des statuts et des rôles des formateurs par rapport aux enseignants en formation et par rapport à l'autorité qui les a investis du droit de former des collègues. Parmi les attentes exprimées à plusieurs reprises par des enseignantes de Genève, à l'égard des animatrices, on trouve la souplesse, la disponibilité, la tolérance, la compréhension. On apprécie que le méthodologue ne se considère pas comme «détenant le savoir absolu». En Valais également, les enseignants en formation attendent des animateurs la possibilité et la capacité de se distancer du renouvellement proposé, d'oser émettre des avis critiques, d'adapter les propositions romandes (Pralong, 1982). Mais, d'autres, au contraire, à Genève notamment, apprécient et attendent d'elles l'enthousiasme et l'adhésion inconditionnelle. La rigidité des animateurs, là où elle a été observée et subie, est cependant vivement regrettée quel que soit le canton. Certains enseignants en formation ont cependant bien perçu que les animateurs ne disposaient pas de la liberté suffisante, ni peut-être de la compétence, pour prendre quelque dis-

tance par rapport aux moyens d'enseignement, ou à l'organisation proposée par l'autorité scolaire. «J'ai été étonné du peu de liberté, dit un enseignant genevois, qu'ils avaient eux-mêmes (les formateurs), en ce sens que, même si dans les groupes c'est eux qui parlaient, ils ne décidaient rien du tout; tout était préparé à l'avance». Dans ce canton, il apparaît même que, dans certains cas, le pouvoir de décision de l'animateur fût lui-même limité par le pouvoir du méthodologue, un autre formateur, lui-même contraint par des exigences administratives et méthodologiques. Les deux-tiers des enseignantes bernoises interviewées (Chopard, 1983) considèrent également leurs animatrices comme insuffisamment autonomes, et leurs collègues vaudoises relèvent (Faes, 1982) que «les animatrices étaient très conditionnées par le programme à appliquer». En outre, leurs attitudes apparaissent souvent comme celles d'institutrices s'adressant à des enfants, et non comme celles de collègues partageant un savoir et une pratique avec d'autres collègues. Méthodologues, animateurs sont donc souvent perçus comme des transmetteurs de savoirs et savoir-faire nouveaux, précis, clairement structurés, définitifs et intangibles; savoirs et savoir-faire à inculquer dans un temps et en une durée clairement fixés, selon des modalités de formation plus ou moins précisées à l'avance. Il semble que, dans de nombreux cas, les formateurs conçoivent d'ailleurs bien ainsi leur rôle, conception relevant d'une logique de formation simple, claire, depuis longtemps éprouvée auprès des enfants.

Beaucoup d'enseignants en formation, dont plusieurs volontaires, attendaient également du formateur une attitude de collègue plus expérimenté, capable de les aider dans leur appropriation d'une nouvelle méthodologie, apte à leur expliquer le pourquoi d'une nouvelle pratique et à tenir compte de leur demande, ainsi qu'à adapter la formation dans la mesure du possible en fonction des caractéristiques et des demandes du groupe. Ils comptaient sur une attitude bienveillante et non-évaluative, quelle que soit la conformité de leurs pratiques antérieures et de leurs éventuelles tentatives actuelles par rapport à la nouvelle norme méthodologique. Les enseignants qui ont bénéficié d'attitudes de ce genre disent clairement leur satisfaction.

«L'animatrice a beaucoup contribué à me sécuriser, oui ! J'ai beaucoup discuté avec elle». «Les animateurs qu'on a eus étaient vraiment très bien au point, ils nous ont apporté vraiment beaucoup d'idées, ils nous ont montré ce qu'ils ont fait dans leur classe».

Quant à l'inspecteur qui a, dans certains cantons, participé aux recyclages, il est perçu par les enseignants de façon très diverse, comme un animateur, comme un spectateur, comme un évaluateur. Il semble que la perception plus ou moins positive de ce représentant de l'administration scolaire soit largement fonction du statut ou du rôle «qu'on assigne à l'inspecteur ou qu'il estime lui-même devoir ou pouvoir remplir» (Favre, 1982), conseiller pédagogique ou représentant de l'autorité scolaire.

Ambiguïté des moyens d'enseignement

Le rôle de la méthodologie romande du français dans la formation est tout aussi ambigu. Cet ouvrage, pour certains, est investi d'un caractère normatif, en fonction duquel une pratique peut être jugée conforme ou non, cohérente ou non avec les principes, la démarche, les contenus de cet enseignement renouvelé. L'appellation «Bible» qui lui a été conférée très ironiquement de bonne heure par un grand nombre d'enseignants, eu égard à la dimension impressionnante du document, est également révélatrice du caractère «sacré» de cette méthodologie, présentée par des formateurs et considérée par certains enseignants comme un recueil de règles et préceptes à suivre impérativement. Pourtant d'autres, paradoxalement, regrettent l'insuffisance d'exigences précises de ce document et souhaitent «une trame qui nous aide un peu à nous diriger». Pour la plupart cependant, et dans tous les cantons, formateurs comme enseignants en formation, cette méthodologie ne devrait en rien être contraignante. Ils y voient plutôt un guide provisoire, pouvant même être amélioré, une référence susceptible d'enrichir et d'orienter progressivement les réflexions et essais des enseignants vers des pratiques nouvelles, comprises et assumées, élaborées par eux-mêmes. «Maîtrise du français est un livre de référence, un point de départ nécessaire, mais c'est à l'enseignant de faire le reste du chemin». Certains souhaitent même pouvoir puiser dans d'autres méthodologies. Ils se réfèrent, pour la lecture par exemple, à J. Foucambert, à L. Lentin, et comptent sur leur propre pratique pour échafauder «un compromis entre tout ça».

Comment donc satisfaire les aspirations contradictoires des enseignants en matière de formation et les exigences de l'autorité scolaire ? Comment lever les ambiguïtés résultant de l'incompatibilité des visées collectives et individuelles du système éducatif ? Comment, en effet, gérer un recyclage cantonal devant amener, en un temps délimité, tous les enseignants, de la 1^{ère} primaire à la 9^{ème}, à la maîtrise d'une nouvelle pratique pédagogique, tout en leur réservant des plages d'autonomie correspondant à leurs aspirations diverses, et quelquefois incompatibles. Devant ce problème, il s'agit d'imaginer des solutions offrant le maximum de souplesse et d'ouverture, tout en préservant l'essentiel des exigences institutionnelles.

3. La gestion de ces contradictions

Il convient de dépasser de telles contradictions, si profondément enracinées dans les structures et dans l'organisation de notre système social. Il paraît en revanche possible d'examiner dans quelle mesure leur gestion peut être entreprise différemment que par voie d'autorité et de contrainte.

La pratique courante, dans une organisation hiérarchique comme un service d'enseignement ou dans une organisation démocratique comme une associa-

tion d'enseignants, est de recourir, pour régler des conflits ou neutraliser des demandes contradictoires, soit à la décision autoritaire, quelquefois précédée d'une consultation ou d'une négociation, soit au vote, qui impose la position majoritaire à la minorité. L'une et l'autre de ces procédures ne sauraient convenir dans le cas d'une formation, dans la mesure où, précisément, elles résolvent le conflit par voie d'autorité. Or, la réussite d'une formation, qui implique notamment une profonde transformation des pratiques pédagogiques et l'adoption d'attitudes nouvelles, exige l'adhésion de tous les enseignants en formation au contenu de ce renouvellement, et non d'une majorité d'entre eux seulement.

Comment alors concilier la gestion administrative d'un recyclage collectif et de masse et respecter la diversité des demandes individuelles ? Comment tenir compte des situations particulières de chacun de ceux qui ont déjà été formés à cet enseignement à l'école normale, de ceux qui pratiquent déjà partiellement cet enseignement (pédagogie active), de ceux qui souhaitent une formation structurée, de ceux qui aspirent au contraire à pouvoir élaborer leurs propres pratiques sur la base d'indications méthodologiques générales, de ceux qui souhaitent aborder la pratique plutôt que la théorie, de ceux qui voudraient le contraire, ... ? Les responsables d'un recyclage sont en quelque sorte dans la même situation que des fabricants d'automobiles; ils ont des outils à rentabiliser, des emplois à assurer, des bâtiments à amortir, une production à assurer des exigences de sécurité et de qualité à respecter. Mais, les utilisateurs ont aussi des demandes contradictoires: certains veulent des voitures puissantes, d'autres moins, automatiques ou non, à 2, à 3, à 4, à 5 portières, etc. Tenant compte de leurs moyens de production, du capital à disposition, de la conjoncture, de l'importance de la demande, les fabricants produisent une gamme de véhicules pouvant correspondre au mieux de la demande du client. Certaines entreprises produisent alors des dizaines de modèles, d'autres quelques-uns seulement.

Par analogie, il doit être possible d'imaginer, pour une organisation administrative devant satisfaire des demandes nombreuses et diverses, un modèle de formation proche de celui en usage dans les circuits de la consommation.

Une formation à la carte

Pourquoi ne pas envisager sérieusement la possibilité d'un recyclage à la carte ? Utopie ? Tant G. Pralong que B. Favre suggèrent une formation de ce type. Examinons de plus près cette éventualité qui offre précisément l'avantage de répondre dans une certaine mesure aux aspirations diverses des enseignants, et de conduire chacun d'entre eux à la maîtrise d'une pratique nouvelle de l'enseignement. Une formation à la carte existe d'ailleurs déjà dans le cadre des cours de perfectionnement offerts par les départements de l'Instruction publique des cantons.

Un enseignement à la carte suppose évidemment la possibilité de réaliser des choix et, par conséquent, se doit d'offrir des organisations variées de formation.

Selon les moyens des départements cantonaux, les responsables scolaires, à l'instar des fabricants de produits de consommation, étendraient plus ou moins la gamme des modèles différents de formation: deux, trois, dix modèles différents, selon les moyens mis en oeuvre et le degré de tolérance admis.

Les demandes formulées par les enseignants montrent qu'il est illusoire de croire pouvoir organiser un recyclage idéal, capable de satisfaire tous les enseignants de Suisse romande. Il est en revanche envisageable de satisfaire mieux leurs diverses attentes en leur proposant plusieurs modèles de formation, à option. A titre d'illustration, nous dressons ci-après l'inventaire des ingrédients de ces différents modèles de formation, tels qu'ils ressortent des enquêtes réalisées auprès de quelques enseignants de Suisse romande.

Echelonnement de la formation

formation intensive groupée: 1 ou 2 cours-bloc (formation accélérée) et formation différée: possibilité d'entreprendre cette formation dans un délai rapproché ou au contraire éloigné (dans le sens du volontariat genevois)

formation étendue: brèves séances régulières (formation récurrente)

Acquisition des savoirs et savoir-faire

par présentation d'un spécialiste: méthodologue, animateur (approche passive collective)

par discussion en groupe de collègues à partir de documents mis à disposition, de visites de classe, d'essais (approche active collective)

par une formation personnelle (autodidacte) à partir de documents mis à disposition (approche active individuelle)

Structuration de la formation: formation clairement structurée et organisée. Les objectifs à atteindre sont strictement précisés, de même que la pratique à effectuer en classe et les savoirs à transmettre annuellement aux élèves (approche prescriptive)

formation ouverte et souple, laissant à l'enseignant la possibilité d'élaborer sa pratique, de confectionner ses propres moyens d'enseignement, formation également ouverte à d'autres méthodologies, d'autres pratiques que celles officiellement admises (approche heuristique)

Composition des groupes:	<p>recyclage organisé horizontalement par degré (composition horizontale)</p> <p>recyclage organisé verticalement et groupant plusieurs degrés dans un groupe de formation (composition verticale)</p>
Rapport théorie-pratique:	<p>formation mettant tout d'abord l'accent sur la théorie et donnant une vue d'ensemble de la rénovation, ainsi que de ses fondements (méthode déductive, réflexive)</p> <p>formation portant sur des pratiques acquises et confirmées pour aller vers les pratiques à acquérir et subordonnant la théorie aux problèmes issus de la pratique (méthode inductive, pragmatique)</p> <p>formation selon laquelle, d'emblée, et à plusieurs reprises, certains essais dans les classes succèdent à des périodes de formation théorique (méthode alternée)</p>
Continuité-rupture:	<p>présentation en priorité des aspects les plus nouveaux de la rénovation, capables ainsi de satisfaire des enseignants désireux de changer fondamentalement leurs pratiques (formation en rupture)</p> <p>présentation en priorité des aspects de l'enseignement renouvelé les plus proches des pratiques antérieures et actuelles de l'enseignant, afin de le conduire progressivement et sans rupture aux pratiques nouvelles (formation en continuité)</p>

De ces diverses variantes peuvent être confectionnés et planifiés plusieurs modèles de formation à choix (cf. tableau), dont tous doivent conduire à la maîtrise progressive, dans un temps donné, d'un enseignement renouvelé du français, exigence institutionnelle, mais selon une stratégie de formation suffisamment souple pour permettre au plus grand nombre d'enseignants d'y parvenir de la façon répondant au mieux à ses attentes en matière de formation.

Les quatre modèles de formation suivants pourraient être présentés, par exemple, aux enseignants. Il en existe évidemment d'autres.

Modèle 1 : formation accélérée (3 x 1 semaine), pouvant être différée
formation en rupture
approche passive, collective, prescriptive
composition horizontale des groupes
méthode déductive, réflexive

Modèle 2 : formation récurrente (sur plusieurs semaines ou plusieurs années)
en rupture
approche active collective et heuristique
composition horizontale des groupes
méthode inductive, pragmatique

Modèle 3 : formation récurrente (sur plusieurs semaines ou plusieurs années)
en continuité
approche active, collective, heuristique
composition horizontale des groupes
méthode alternée

Modèle 4 : approche active individuelle

La gestion d'une telle formation est certes complexe, mais les disponibilités de l'informatique devraient grandement faciliter sa gestion. En outre, les avantages que présente cette stratégie de formation compensent largement les inconvénients qui résultent de son administration. Il en va du succès de la rénovation pédagogique entreprise.

Formation à la carte

Caractéristiques	Modèles possibles					
	1	2	3	4	5	6 ...
<i>Echelonnement de la formation</i>						
- formation accélérée	X					
- formation récurrente		X	X			
<i>Acquisition de savoirs et savoir-faire</i>						
approche passive collective	X					
approche active collective		X	X			
approche active individuelle				X		
<i>Structuration de la formation</i>						
approche prescriptive	X					
approche heuristique		X	X			
<i>Composition des groupes</i>						
composition horizontale	X	X	X			
composition verticale						
<i>Rapport théorie-pratique</i>						
méthode déductive, réflexive	X					
méthode inductive, pragmatique		X				
méthode alternée			X			
<i>Continuité-rupture</i>						
formation en rupture	X	X				
formation en continuité			X			

Brèves conclusions

Une base pour l'amélioration des recyclages

Les quelques éclairages partiels projetés sur la problématique du perfectionnement des enseignants ne nous autorisent qu'à émettre certaines hypothèses pour situer ce que devrait être une formation d'adultes. La discussion des trois thèmes centraux, issus des échanges avec les enseignants (les rapports à la formation, au savoir et au pouvoir) ne permet en effet que d'esquisser schématiquement ce que pourrait être un recyclage-type d'enseignants.

On peut imaginer que ce recyclage s'édifierait, en phases successives et rapprochées, à partir des essais pratiques effectués dans les classes, phase d'application suivie de moments de réflexions, d'analyse et de discussions entre collègues et formateurs (phase théorique). Cette dernière phase serait favorable à l'intériorisation progressive des nouveaux savoirs et savoir-faire, ainsi qu'à l'appropriation de nouvelles théories (Weiss, 1982). Ces acquisitions seraient ensuite confrontées à la réalité de la classe, dans une nouvelle phase d'application. Cette période de formation devrait également être la première occasion de mettre en application les principes méthodologiques à acquérir, et les enseignants devraient être les premiers élèves à bénéficier de ses effets. Imprégnés de cette nouvelle pédagogie, présentée comme un modèle, les enseignants s'en inspireraient alors pour leur propre enseignement.

Cependant la diversité des individualités fait que cette formation-type ne saurait satisfaire l'ensemble des enseignants recyclés et produire par conséquent chez tous les effets bénéfiques attendus. D'autres modalités de recyclage (à la carte) doivent donc être offertes, afin que chacun puisse se trouver dans les meilleures dispositions possibles pour accueillir et s'approprier les savoirs et les attitudes correspondant à l'enseignement renouvelé.

Cette formation-type, alternée et procédant par imprégnation active et réflexive, semble cependant correspondre plus étroitement que d'autres aux théories récentes de l'apprentissage selon lesquelles les acquisitions des nouveaux savoirs et savoir-faire résultent d'essais et de tâtonnements, tentatives successives du maître visant à construire un enseignement toujours plus proche des nouvelles pratiques proposées comme modèle. La «formation par exposition», par exemple, qui ne suppose guère la participation active des enseignants, mais qui convient bien à certains, ne saurait dès lors apparaître que comme une première étape vers la maîtrise de nouvelles pratiques d'enseignement.

La proposition de modèle de formation doit en définitive surtout être considérée comme une invitation à une réflexion approfondie de tous les milieux responsables de la formation d'enseignants, sur les modes d'organisation d'une première année de recyclage, de manière à parvenir à une amélioration des procé-

dures habituellement utilisées, (et généralement critiquées par les enseignants), comme les interventions magistrales, expositives et démonstratives. Une amélioration des procédures de formation d'adultes semble en effet indispensable à la réussite d'un réel renouvellement des pratiques éducatives. Les propositions théoriques de cette étude, qui peuvent apparaître à d'aucuns par trop utopiques encore, doivent cependant être considérées comme une contribution positive à la recherche de modalités concrètes de formation, mieux adaptées encore aux attentes des enseignants.



BIBLIOGRAPHIE

- Besson M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., Nussbaum, R.
Maîtrise du français. Genève: LEP, 1979.
- Bonnell, R. Enseignement en alternance et éducation permanente. *Orientations*, 1974, 52, 395 - 408.
- Chopard, P.-A. *Première prise d'informations sur les recyclages en français, automne 1981*. Tramelan: Office de recherches pédagogiques.
- Dominicé, F., Frej, G., Vuataz, R.
Les maîtres de français vaudois se recyclent: une expérience innovatrice. *Gymnasium helveticum*, 1972, 26, 483-492.
- Dominicé, E., Rousson, M. (Eds.)
L'éducation des adultes et ses effets. Berne: Peter Lang, 1981.
- Delorme, Ch. *De l'animation pédagogique à la recherche-action*. Lyon: Chronique sociale, 1982.
- Bourquin, F. Introduction du programme romand de français. *Educateur et bulletin corporatif*, 1978, 28, 761-762.
- Faes, M.-J. *Enquête sur le processus d'introduction du nouveau programme de français après un an de recyclage, avant la pratique assistée*. Synthèse des acquisitions d'une cinquantaine d'enseignants de 3P. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1982.
- Favre, B. *Du dire au faire: quelle formation pour quel changement ?* Enquête auprès des maîtres genevois sur leur première année de formation à l'enseignement renouvelé du français. Genève: Cahiers du Service de la Recherche Sociologique (No 18), 1982.

- Favre, B. *Innovations, formation des enseignants et modes de régulation des systèmes scolaires*. Réflexions sur les résultats d'une enquête sur la formation des enseignants genevois à la nouvelle méthodologie du français. Genève: Service de la Recherche Sociologique, 1983.
- Ferry, G. *Le trajet de la formation*. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod, 1983.
- Furter, P. *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. Berne: Peter Lang, 1980.
- Honoré, B., Bricon, J. (Eds.) *Former des enseignants*. Approche psychosociologique et institutionnelle. Toulouse, Privat, 1981.
- IRD-COROF, *Programme-cadre de l'observation*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, 1982.
- Julier, Cl. *Le stage en travail social*. Contribution à l'exercice d'une formation pédagogique. Genève: Institut d'Etudes Sociales, 1980.
- Lesne, M. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- Mucchielli, R. (Ed.) *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris, ESF, 1972.
- Malglaiive, G. Formation des formateurs et société. *Orientations*, 1974, 52, 404-422.
- Mouillaud, M. Enseignant et enseigné, *La Pensée*, 1964, 118, 30-42.
- Pralong, G. *Première prise d'informations sur les recyclages de français* (au cours de la première année de formation), Canton du Valais. Savièse, 1972.
- Du Ranquet, M. *La supervision en travail social*. Presse d'angle ou pierre d'achoppement? Toulouse: Privat, 1976.
- Salomé, J. *Supervision et formation de l'éducateur spécialisé*. Toulouse: Privat, 1972.
- Sauvêtre, M. La pratique des stages dans la formation. *Orientations*, 1975, 55, 263-274.
- Theurillat, M. Première approche d'une procédure d'observation-régulation intégrée dans les sessions de formation d'animateurs, in *L'observation et l'évaluation de l'enseignement renouvelé du français*. Cahier du GCR/SSRE No 4. Neuchâtel: Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1982.
- Thirion, A.-M. *Tendances actuelles de la recherche-action*. Examen critique. Liège: Université, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1980.

- Weiss, J. Les trois fonctions de l'observation interactive. In J.-Cl. Calpini et autres, *Recherche-action. Interrogations et stratégies émergentes*. Genève: cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation: Pratiques et Théorie (No 20), 1981.
- Weiss, J. La formation par la recherche: un espoir pour une rénovation des pratiques éducatives. *European Journal of Teacher Education*, 1982, 3, 157-168.
- Weiss, J. *Théories scientifiques et théories naïves*. Analyses critiques de trois articles traitant de l'efficacité de la recherche éducationnelle, Neuchâtel, IRDP, No 82.33, 1982.

ZUSAMMENFASSUNG

Die drei Pole der Lehrerausbildung

Eine so fundamentale pädagogische Erneuerung, wie sie z.B. in der Westschweiz in bezug auf den Französischunterricht vorangetrieben wird, hängt weitgehend vom Erfolg der Lehrerausbildung ab. Ist diese Ausbildung in den einzelnen Kantonen in angemessener Weise in die Wege geleitet worden? Ist es ihr gelungen, die Lehrer vom Wert dieser tiefgreifenden Umwandlung zu überzeugen?

Mehrere kantonale, aber miteinander koordinierte Erhebungen haben versucht, diese Fragen zu beantworten. Diese Untersuchungen wurden nicht am Ende, sondern im Laufe der Ausbildung gemacht, nach einjähriger Fortbildung, damit die Ergebnisse hier und dort die gewünschten Korrekturen veranlassen können.

Die befragten Lehrer äussern sich mehrheitlich zustimmend zu der in ihrem Kanton in Gang gebrachten Erneuerung des Französischunterrichtes. Sie melden jedoch Kritik an in bezug auf die bei der Ausbildung angewandten Vorgehensweisen. Nach Verlauf der ersten Hälfte ihrer Ausbildungszeit heben viele folgende Mängel hervor:

- Unstimmigkeiten in den verwendeten Methoden;
- Widersprüche zwischen Theorie und praxisbezogenen Forderungen;
- Unvereinbarkeit zwischen institutionellen Zwängen und Lehreransprüchen in bezug auf Fortbildung.

Wenn man am Postulat einer sich dauernd verbessernden Pädagogik in der Westschweiz festhält, so erweist sich eine grundlegende Neubestimmung auf das Fortbildungskonzept für Erwachsene als unbedingt unerlässlich. Die in diesem Text geäusserten Thesen möchten in bescheidenem Rahmen als Beiträge zu diesem Unternehmen aufgefasst werden. Sie betreffen insbesondere:

- die Anwendung beim Ausbildungsprozess derjenigen pädagogischen Methoden, die in der Theorie anempfohlen werden !
- die Beherrigung des Sowohl-als-auch-Gedankens, wobei sich die Theorie als Dienst an der Praxis zu erweisen hat;
- Ausbildungsprozeduren nach individuellem Wahlprinzip, jedoch eingeschränkt auf ein paar genügend unterschiedliche Modelle, die den unter sich bisweilen unvereinbaren Bildungswünschen der Lehrer Rechnung trügen.

Nach zehn der verbesserten Ausbildung von Primar- und Sekundarschülern gewidmeten Jahren ist es vielleicht an der Zeit, die Aufbesserung auch der Lehrerausbildung ins Auge zu fassen !

ABSTRACT

Three Aspects of Teacher Training

The successful transformation of methods for teaching French, as far-reaching as that undertaken in the French-speaking Switzerland, depends to a great extent on the quality of the in-service teacher training. To what extent has this retraining been well introduced in the different cantons of French-speaking Switzerland ? Various coordinated inquiries in each canton have tried to answer this question.

Although the majority of the teachers questioned were in favour of the new methodology introduced in their canton, they were more critical of the retraining they had received.

If we wish for a continued improvement of teaching in the classes of the French-speaking Switzerland, a thorough review of the conception of the training of teachers is a crucial necessity. The proposals put forward in this paper should be considered as a modest contribution to this goal.

