

Xavier Nicquevert était au colloque I.N.R.P./ Direction des Ecoles « Actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et élémentaires. » Ce colloque s'est déroulé à l'I.N.R.P. du 28 au 30 janvier 1985 (1). Les mouvements pédagogiques y étaient invités. Xavier a fait un compte rendu du colloque tel qu'il l'a ressenti.

L'I.N.R.P. a présenté ses recherches selon les axes tracés par Francine Best :

- tous les enfants doivent apprendre et il faut accueillir toutes les différences.
- le savoir est construit par l'enfant lui-même, en interaction avec ses camarades et les maîtres.
- l'avenir des enfants doit être fondé de manière lucide et des moyens pédagogiques neufs et bien maîtrisés doivent être mis en œuvre.
- chercheurs et acteurs doivent parler ensemble.

Vision de Xavier :

J'ai eu quelques difficultés, au départ, à percevoir clairement les enjeux de ce colloque organisé conjointement par l'I.N.R.P. et la Direction des Ecoles. Mais sans doute cela tenait surtout au fait que je n'avais pu suivre la première journée.

Le colloque, comme le rappellera Francine Best se voulait en quelque sorte la continuation de la consultation-réflexion sur l'école, or — coïncidence ?, celui qui en avait été l'un des principaux artisans, et qui devait être donc le co-organisateur du colloque, venait d'être remplacé, alors qu'il avait jusqu'ici échappé aux « turbulences de l'été » (2).

J'arrive pour la table ronde de la seconde matinée, organisée et animée par le C.R.E.S.A.S. sur le thème : « Processus éducatifs et sociaux, vers la réussite de tous ». Les travaux du C.R.E.S.A.S. et les difficultés qui furent les siennes sous les précédents gouvernements me laissent espérer des interventions intéressantes. Elles le seront certes, mais avec des prudenances dans la forme, un souci peut-être de ne pas aborder certaines choses qui auraient pu fâcher.

(1) (cf. bulletins « Modulation », fév. 1985, n° 1, déc. 84, « Praticiens-chercheurs » n° 3, janv. 85, n° 4, avr. 85).

(2) L'expression est due au Secrétaire Général du Syndicat des Professeurs d'École Normale (séance de clôture du colloque).



Est-il besoin de préciser que j'exprime ici ce que j'ai ressenti, et qui, donc, n'engage que moi ?

Table ronde : processus éducatifs et sociaux, vers la réussite de tous

Les parents des milieux populaires donnent l'impression qu'ils ne s'intéressent pas à l'école. Ils s'expriment peu, mais ils ont énormément à dire, affirme Bernadette Nonon, représentant la Confédération Syndicale des Familles. L'espoir mis dans le « Collège pour tous » s'est traduit, selon elle, par un « immense désenchantement ». On ne peut résoudre le problème sans prendre en compte les réalités de toute une population. Il n'y aura pas de rapports d'égalité tant qu'on n'aura pas des principes d'une éducation de masse.

Elle réaffirme un certain nombre d'idées et de principes auxquels tiennent également les militants des mouvements pédagogiques :

- selon le regard posé sur lui, l'enfant est valorisé, ou rejeté ;
- les milieux populaires ne sont pas dépourvus de savoirs, de capacités linguistiques et logiques ;
- il y a une culture de chaque famille : une façon propre d'aborder un problème qui donne une faculté de comprendre et d'apprendre ;
- le développement du langage se fait par la communication dans la famille (à de très rares exceptions près, il existe une forme de communication dans toute famille).

Elle montre ensuite comment se construit la réflexion des parents sur l'école, par la prise de responsabilités

dans le quartier qui donne une motivation pour apprendre, et donc, mener une réflexion sur les outils que l'école leur a — ou non — donnés pour cela. Et ça les conduit souvent à développer leurs capacités d'expression et leur esprit critique et par conséquent, à revendiquer une participation à l'école « à égalité avec les enseignants ».

Ces parents veulent que « l'enfant devienne acteur de sa formation, par des activités en prise sur le réel ». Ils parlent également de « construction des savoirs » et de « co-éducation », plutôt que d'enseignement ou de transmission de savoir.

Des partenaires intéressés, et intéressants, donc, mais exigeants et prêts à s'investir dans l'école. Ce qui pose le problème de leur place donc de leur statut dans cette école.

Les interventions qui suivront, et qui seront des témoignages directs vont permettre de préciser ce point essentiel.

LE MOT « BANDIT »

Educatrice de rues dans une « cité-ghetto » à Orly, Catherine Gauthier entreprend de renouer des liens avec ces familles qui arrivent dans cette cité expulsées de partout ailleurs, sans aucun espoir, « à la fin de leur histoire ».

Dans ces quartiers, les enfants sont confrontés très jeunes à des problèmes d'adultes, « ils arrivent à l'école avec l'échec en eux » et s'y sentent rejetés. Pour eux, la première rencontre avec l'instituteur ne diffère pas beaucoup de la rencontre avec le juge.

Les parents n'attendent rien non plus de cette école : « nos enfants n'apprendront rien, ils seront toujours punis » pensent-ils.

Il faut donc « rendre le désir ».

Cela nécessite une grande présence, une grande écoute. Il faut former des petits groupes, casser le ghetto. Mais cette présence ne doit pas revêtir un aspect institutionnel (avec des temps et des lieux fixés ; prévus pour cela). Créer le contact avec les enfants eux-mêmes : partir de leur vécu.

Pour eux, le langage de l'école est totalement incompréhensible, affirme C. Gauthier qui a essayé de créer ce contact en construisant avec eux des histoires à partir du mot qui revient le plus souvent dans leur vocabulaire. Ce fut « bandit » qui devint un véritable personnage avec son image sous toutes les formes possibles. Il sert à la fois de révélateur et d'objet de transfert : on se demande comment il est, pourquoi il est comme ça ? Qu'est-ce qu'il a fait ? Qu'est-ce qu'on lui a fait ?...

A partir de là s'engage également un travail avec les familles qui sont associées à la construction d'histoires pour les enfants.

Le but est double :

- d'abord, rompre la chaîne de l'isolement et de l'ennui ; créer des réseaux de communication.
- et ensuite, pouvoir entrer à l'école en ayant quelque chose à dire.

Inutile d'ajouter que cela implique un travail auprès des enseignants pour préparer cet accueil et les associer à l'action entreprise.

DES TUTEURS DE QUARTIER

C'est bien cette nécessité que va souligner Georges Voye, qui travaille dans une communauté locale pour le développement social des quartiers populaires à Roubaix.

Lui, base son action sur ce que j'appellerais un axiome :

« aucune transformation du système éducatif ne se fera sans la mobilisation de tous les acteurs, y compris les parents ».

Il précise qu'il entend par « système éducatif » :

« l'ensemble des structures qui concourent à l'éducation des enfants ».

J'ai noté l'insistance avec laquelle il revient à plusieurs reprises sur la nécessité de bien définir les modes de coopération entre les divers acteurs : rôle et responsabilité de chacun. Pour lui, en effet, cela apparaît comme un constat d'expérience.

C'est également l'expérience qui a montré que « des projets trop complexes risquent de ne mobiliser que les professionnels de l'innovation ». Il faut donc partir d'expériences très concrètes, travailler sur l'environnement de l'école et de l'enfant, mettre les enfants en « appétit d'apprendre », valoriser les richesses des parents.

Je crois intéressant de relater ici un peu en détail les deux exemples qu'il a décrits, qui sont deux phases d'une même expérience.

La première se développe sous le mot d'ordre quelque peu conquérant : « le quartier dans l'école » :

Il s'agit essentiellement d'un accompagnement du travail de l'école, sous forme d'ateliers de lecture qui mobilisent 40 habitants du quartier sur 4 écoles. Mais on se rend assez vite compte qu'il est absurde de maintenir l'enfant en situation d'échec dans la classe au moment de l'apprentissage de la lecture. L'idée vient alors de soustraire l'enfant une ou deux fois par semaine à cette situation en le confiant à un habitant du quartier qui, sous le couvert d'activités de lecture de toutes sortes va, de fait, établir une relation de confiance avec l'enfant autour du livre, sans pratiquer lui-même l'apprentissage de la lecture.

Le bilan est alors bien différent.

Sans que cela ait pu être observé et mesuré de manière rigoureuse, on constate néanmoins de façon nette :

- une modification du rapport de l'enfant à l'adulte et du rapport de l'enfant à l'écrit, à l'école,
- une évolution des enfants : moins de rejet de l'école.

• une remotivation des habitants qui se remettent à avoir des attentes vis-à-vis de l'école. Des personnes de toutes origines se sentent elles-mêmes revalorisées et, du coup, se découvrent des besoins d'améliorer leurs propres savoirs : ce collectif de parents négocie actuellement avec le C.E.F.I.S.E.M. une formation et l'évaluation de cette action.

La liaison école-quartier s'est elle-même transformée :

des permanences d'accueil en milieu extra-scolaire sont organisées, tenues par des enseignants, des travailleurs sociaux et des gens du quartier. Elles sont un lieu d'accueil pour les enfants. Ainsi s'instaure une sorte de « tutorat de quartier » qui a des répercussions positives sur l'acceptation de l'école.

De telles permanences ne touchent cependant que des enfants encore motivés par leur scolarité. Il faudrait des agents sociaux pour travailler sur le cas des enfants en complet décrochement scolaire et faire un travail auprès de leurs parents.

Quoi qu'il en soit, tout ce travail n'est concevable qu'avec l'appui et le concours actif de toute l'équipe des enseignants de l'école, concernés, bien entendu au premier chef mais qui ne doivent pas se sentir dépossédés. Il faut, dit Georges Voye, « qu'ils n'y perdent pas leur identité ». Les instituteurs sont bien des travailleurs sociaux, mais avec leur spécialité : « qu'ils soient bien conscients de leurs compétences », mais qu'ils aillent également travailler dans d'autres lieux, pour mieux insérer leur action.

L'ENSEIGNANT S'ADRESSE-T-IL A L'ENFANT OU A SES PAIRS ?

Après les acteurs de terrain, les chercheurs.

Claudine Dannequin, maîtresse-assistante à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, travaille sur l'élaboration du langage de l'enfant à travers les interactions sociales.

Plusieurs enquêtes sur des enfants de quartiers très défavorisés ont montré que l'acquisition de la langue parlée se fait par la communauté dans laquelle l'enfant vit. Mais ce langage est recomposé, restructuré par tout ce qui environne l'enfant, en particulier le « groupe des pairs » et par toutes les expériences sociales que traverse l'enfant.

Si j'avais quelque intention polémique, je demanderais s'il ne faut pas être enseignant pour ne pas l'avoir remarqué par simple bon sens ; ou pour l'ignorer et n'en pas tenir compte. Je demanderais également qui, parmi eux n'a lu « La guerre des boutons » ou cent autres ouvrages « littéraires » montrant cela.

Pourtant, affirme C. Dannequin, « l'enseignant cherchera plutôt à chasser cela, au lieu de faire le lien », de voir comment l'enfant va comprendre ce que l'on dit.

Pour elle, « l'enfant est toujours un enfant qui fait partie d'un groupe social particulier, qui a eu des expériences de communication depuis sa plus tendre

enfance et en fonction desquelles il réagit ».

L'acquisition de la langue maternelle, c'est donc d'abord savoir à qui, comment on doit parler, et de quoi.

Il faut, par conséquent « se situer du point de vue de l'enfant », voir quels systèmes il va mettre en œuvre pour comprendre les consignes (lesquelles sont souvent codées, quand elles ne sont pas formulées en termes de dénégation, comme si l'enseignant s'adressait toujours à d'autres adultes appartenant à son propre groupe social).

LA SITUATION ÉDUCATIVE EST SOCIALE

Gérard Chauveau, du C.R.E.S.A.S. soulignera l'importance du type de relations sociales entre les principaux acteurs concernés par l'acte éducatif.

Pour lui les deux discours dominants sur l'école : celui du mérite et du talent individuel comme celui qui attribue l'échec scolaire au contexte social, négligent le domaine de la situation éducatif considérée en soi comme une situation sociale.

On a souvent tendance à réduire le rôle de l'enseignant à la transmission de savoirs. C'est oublier que des phénomènes psychologiques, sociaux et culturels interviennent. C'est même oublier que « transmettre », cela suppose quelqu'un qui donne à quelqu'un qui, en principe, reçoit.

Il illustre ensuite son propos par deux exemples choisis volontairement pour leur « grande banalité » :

Le phénomène groupe-classe.

C'est une organisation sociale qui peut exister à propos de tel ou tel apprentissage.

Dans l'apprentissage de la lecture, par exemple : pour un même objectif, les comportements (des enseignants) sont très différents.

• On peut avoir une situation traversée par des processus sociaux ; un travail de différenciation des enfants (séparation entre bons, mauvais...) va introduire implicitement (mais efficacement) les notions de normes sociales, de règle de hiérarchisation, d'individualisme...

• A l'opposé, l'entraide adultes-enfants, enfants-enfants introduira (facilement, et par le vécu) les lois d'une société coopérative.

Le premier type provoque des phénomènes de déviants, de boucs émissaires de groupes fortement hiérarchisés, normatifs.

Des cas individuels d'enfants

Deux enfants parmi des centaines d'autres qui sont classés « en difficulté » essentiellement du fait du regard qui est porté sur eux et des différents acteurs : enseignants, psychologues, rééducateurs, parents qui se mettent en cause les uns les autres.

Il y a, dit G. Chauveau, « cacophonie des discours des différents éducateurs ». On considère ces enfants comme des « enfants-problèmes », alors qu'il faudrait considérer que c'est la situation qui fait problème.

Pour lui, l'action éducative ne doit pas se borner à une intervention sur l'enfant. Il faudrait créer des dynamiques sociales qui jouent un rôle positif.

Il donne comme exemple les résultats des expériences de Doise et Mugny (1) sur les rôles des activités de coopération entre les enfants. Des enfants de crèche se sont révélés capables d'activités cognitives d'un niveau que l'on considérerait comme impossible à leur âge (expériences de Michel Gilly à Aix-en-Provence). On a constaté des progrès supérieurs à ceux des groupes-témoins (même dotés de « pédagogies de soutien ») pour des groupes d'immigrés dans lesquels les familles avaient été associées aux apprentissages.

Des recherches sur le travail collectif ont montré que lorsque les enfants travaillent ensemble sur un problème qui leur est véritablement commun, chacun apportant son point de vue, les acquisitions de connaissances sont plus solides. (Ceci est particulièrement sensible dans la phase de découverte du problème).

En fait, un tel processus interactif est à l'œuvre depuis la naissance. Tout milieu familial offre des possibilités pour les échanges.

- Est-ce que l'école le permet ?
- Comment faire pour tenir compte des différences ? de la personnalité de chaque enfant ?

UN LEVIER A SAISIR

En mettant mes notes au clair, passé le moment d'irritation première en entendant énoncer ce qui m'apparaissait sur le coup plutôt comme des vérités d'évidence, je me demande si nous n'avons pas dans ces résultats un « levier » à saisir pour faire entrer ces constats dans l'ordre des « choses simples et pratiques » en évitant le piège du discours suspect parce qu'entendu comme un discours militant : celui du « militantisme pédagogique ».

Resterait cependant à connaître mieux ce qui sera classé dans « les acquis sérieux de la recherche », pour choisir ces leviers.

Mais, ne serait-il pas opportun, au moment où se trouve réhabilitée « l'éducation civique », de pointer le risque d'une contradiction entre un discours explicite tendant à revaloriser les notions d'entraide et de coopération, à redorer le blason de la devise républicaine « liberté, égalité, fraternité » et des pratiques (encouragées) qui, en réintroduisant la notion de mérite individuel risquent, en même temps de réintroduire la compétition et, si l'on en croit G. Chauveau, de provoquer « des phénomènes de déviants, de boucs émissaires, de groupes fortement hiérarchisés, normatifs... » ?

(1) Doise et Mugny : *Le développement social de l'intelligence* Inter-Edition 1981.

Groupe de travail : la formation initiale et continue des maîtres ; ses rapports avec la recherche

Il s'agit de l'un des 5 groupes qui doivent fonctionner en parallèle pendant la matinée du 3^e jour.

L'objectif proposé pour celui-ci tenait presque de la gageure, compte tenu du temps disponible :

« A partir de la confrontation des expériences des participants, réfléchir à des actions possibles aux fins de rendre la formation des instituteurs capable de servir au mieux la transformation de l'école ».

Les rapports introductifs, étoffant les textes écrits (remis dans le dossier du colloque, à l'ouverture), se proposent de lancer la réflexion des 3 sous-groupes (qui auront une heure à peine pour « confronter des expériences »).

COMMENCER PAR ÊTRE ACTIF SOI-MÊME

Lucie Marbeau insiste sur la nécessité d'une formation complète des enseignants, qui doivent avoir des compétences dans le domaine des connaissances, des attitudes, mais également de la didactique des disciplines (ils doivent savoir ce qu'ils doivent et peuvent attendre des élèves) et une formation psycho-sociologique (pour tout ce qui ne relève pas directement de la transmission des savoirs).

Elle parle de la formation aux didactiques par la recherche.

Il s'agit de rendre les formés plus actifs en les amenant à construire eux-mêmes leurs savoirs, comme ils seront appelés à inviter les enfants à construire eux-mêmes leurs savoirs et à organiser le milieu classe afin qu'ils aient d'authentiques activités mentales.

L'idée est donc d'utiliser un processus identique dans la formation des enseignants : pour qu'ils soient aptes à rendre leurs élèves actifs, commencer par être actifs eux-mêmes.

Formation par la recherche :

On a pu observer que les collègues impliqués dans des recherches réalisent une auto-formation : ils font avancer la connaissance, mais remettent en question leurs propres façons de penser et apprennent à travailler en équipe.

Ils étendent le champ de leurs connaissances et de leurs investigations : par exemple, les recherches pour la modification des programmes ont conduit les participants à faire des analyses de contenus, des analyses épistémologiques, à formuler en termes d'objectifs pédagogiques, à remettre en cause les procédures et les outils d'évaluation, à dépasser le cadre strict de leur discipline vers la recherche de concepts interdisciplinaires...

« Il s'agit de rendre opérationnelle la généralisation des résultats de la recherche en mettant les formés eux-mêmes en situation de recherche ».

ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

Monique Vial propose une approche différente :

Comment aider l'instituteur à maîtriser la situation qui caractérise son métier : se retrouver avec des enfants ?

Quelles compétences peuvent aider les maîtres à mieux maîtriser cette situation, l'affronter, la moduler ?

Méthode utilisée :

Deux sont possibles : la mise en situation, ou la voie indirecte : former les maîtres à la prise de conscience et à l'analyse :

- quelles compétences peuvent aider les maîtres ?

- comment les former à l'exercice de la lucidité ?

Processus général :

3 entrées : recherche, formation, action.

1. Recherche :

produire des connaissances :

- qui sont les élèves-maîtres à leur entrée en formation ?

- comment évoluent-ils ?

- qui sont les instituteurs ?

- comment fonctionnent les Ecoles Normales ?

2. Formation : ceux qui font la recherche sont les acteurs de la formation :

il y a apport des techniques, apport de connaissances sur eux-mêmes en situation (des instituteurs se disent mutuellement leurs pratiques), aide à une attitude de recherche.

3. Action : transformation localisée du système éducatif (apparition ou développement d'attitudes ou de pratiques différentes).

Un certain type d'échanges apparaît qui n'existait pas, sur ce qu'on fait dans sa classe.

Ainsi, les enseignants participent à la constitution du savoir sur l'école et sur eux-mêmes. Les chercheurs professionnels n'en sont pas les seuls propriétaires. Et ce qui est le plus positif, selon Monique Vial, c'est ce jeu de miroirs qui se crée entre les différents partenaires.

Mais ce discours sur la pratique donne-t-il vraiment toute satisfaction aux participants ? Monique Vial reconnaît que les formateurs se sont trouvés face à une demande inattendue : qu'ils viennent sur le terrain et renvoient une image, « quelque chose qui soit réinvestissable ».

DES RÉSEAUX POUR FORMER A LA COOPÉRATION

Max Ferrero présente un dispositif, « Réseaux », pour la production et l'échange de documents audio-visuels et informatiques, pour la formation des maîtres.

Principes :

1. Faire que les collègues qui s'intéressaient à la formation à et par l'audio-visuel puissent mettre en commun leurs documents de formation,

2. Valoriser les productions locales,

3. Donner aux auteurs la maîtrise sur leurs produits (décision de mise dans le réseau ou de retrait),
4. Principe du retour : tout utilisateur doit faire un compte rendu d'utilisation,
5. Coordonner les projets de production, sans les téléguider (mise en relation entre équipes travaillant sur des thèmes voisins).

L'échange de critiques sur les produits a engendré une demande de précision des modes de description des stratégies pédagogiques. Ceci a amené la création d'un dictionnaire des termes utilisés quand on produit un document.

Max Ferrero insiste sur la dimension coopérative de « Réseaux », qu'il considère comme un moyen de formation des instituteurs à la coopération. Nous pouvons sans nul doute souscrire à cette hypothèse, mais à condition « qu'ils aient — eux aussi — d'authentiques activités mentales » comme le proposait précédemment Lucie Marbeau.

Et nous voici invités à nous séparer en 3 sous-groupes :

A : Que doit savoir et savoir faire un maître en 1985 pour faire face aux objectifs d'un enseignement élémentaire rénové ?

B : Quelles formes d'échange et de collaboration mettre en place ou développer pour faciliter la formation des instituteurs, compte tenu des institutions diverses impliquées dans la formation ?

C : Comment résoudre le problème de la formation continuée ? Vers des contrats de formation ?

Le premier groupe, dans lequel je me suis trouvé, me semble avoir plutôt cherché à esquiver la question redoutable qui lui était posée : que doit savoir et savoir faire... ?, pour se pencher plus particulièrement sur les relations entre recherche et formation.

Le rapport de ce groupe à la synthèse a tenté de justifier cet écart en indiquant que, pour le sous-groupe la formation apparaissait plus large qu'un problème de savoirs et de savoir faire et qu'elle incluait une dimension de formation personnelle.

L'accent a été mis sur la formation à la recherche, avoir une attitude de recherche, participer à une recherche.

Mais ce rapport m'oblige à noter que n'est pas encore bien acceptée et intégrée la notion de « praticien-chercheur » puisqu'elle n'est pas reprise ici. Pourtant, j'avais cru que la discussion dans le groupe avait permis d'éclaircir ce qui m'était apparu comme un malentendu à propos de « se former par la recherche » : s'agissait-il de l'appropriation des résultats de la recherche, de la nécessité d'une formation à l'utilisation de la recherche », comme le soutenait une chercheuse I.N.R.P., d'avoir la possibilité de participer, avec un statut de praticien, à des recherches, avec des chercheurs professionnels, dans un statut de parité, comme nous le proposons ?

N'était pas reprise non plus cette notion qui m'avait paru essentielle proposée par Jacques Bizet :

Ces formations sont des formations professionnelles à un métier.

Balayer l'idée que l'enseignant est un amateur instruit.

Se demander quel est ce métier. Définir ce métier.

Définir l'enseignant comme quelqu'un qui est engagé dans une démarche sociale.

Pas trace non plus de cette intervention d'une institutrice participant à une recherche I.N.R.P. avec un petit complexe d'infériorité puisqu'elle a développé le « modèle des entonnoirs » :

« les gens ont toujours accès à des connaissances transmises par des formateurs, qui à leur tour vont retransmettre à d'autres formateurs... et qui ont tous une curieuse image des enseignants « utilisateurs » : ils pensent toujours que ces derniers comprennent mal ce qu'on veut leur transmettre. Alors qu'en fait, c'est l'enseignant seul qui est le créateur : il doit répondre à 300 situations à l'heure. »

Et cette institutrice remarquait qu'on est passé de la notion de « leçon-modèle » à la notion de « méthodologie modèle ».

Pour elle, « le formateur doit être aussi observateur de sa propre pratique », c'est-à-dire être capable de répondre aux questions telles qu'elles lui sont posées (au lieu de les renvoyer sans cesse en prétendant qu'elles sont mal posées ou que ce ne sont pas de bonnes questions).

UNE FORMATION A L'INNOVATION, A L'OBSERVATION, A LA RECHERCHE

Il est vrai qu'aucun temps n'a été laissé pour une remise en ordre des idées, à ces rapporteurs. Le rapport du groupe souligne néanmoins le décalage entre la conception actuelle de la formation en U.F. (qui tend à la parcellisation) et cette attitude souhaitée de recherche.

Il souligne également un certain décalage entre ce qui se dit ici et ce qui se passe concrètement. Mettant en garde contre le danger de former « de nouveaux exécutants des réformes annoncées », il propose une formation à l'innovation et à l'observation de ce qui se passe dans les classes, plutôt qu'à l'application d'un modèle de « la bonne pédagogie ».

En fuyant sa tâche, ce premier sous-groupe a manifestement empiété sur le domaine du second, qui devait s'interroger sur les formes d'échanges et de collaboration pour faciliter la formation des instituteurs.

Au départ, note le rapport, les recherches sur la formation des maîtres prennent ceux-ci comme objets de la recherche. Progressivement, elles se transforment en recherche-action. Il subsiste néanmoins le risque de trop centrer sur la seule personne de l'enseignant et d'enfermer celui-ci dans ses pratiques, au lieu de s'ouvrir et d'intégrer d'autres participants.

La même question revient :

« Comment réinvestir et transmettre de manière lisible les résultats de la recherche ? »

Ne s'agit-il pas d'une des principales préoccupations des chercheurs de l'I.N.R.P. ?

C'est encore de recherche dont il est question pour la formation continue : Formation par la recherche ? Formation à la recherche ?

L'idée intéressante ici est de distinguer plusieurs niveaux dans le terme de recherche. Le rôle de la formation étant peut-être essentiellement d'apporter des démarches, des outils, des stratégies.

Autre idée importante à nos yeux : celle de diversité des lieux de formation. On citera l'école, l'Ecole Normale, la circonscription. Le temps sans doute aura manqué pour que soient spécifiés le rôle et la fonction, les limites de chacun.

En écho (?) au modèle des entonnoirs, voici les « fausses demandes » : la demande des instituteurs, est-il affirmé, est rarement une vraie demande de formation. Il serait donc indispensable de la transformer en véritable demande de formation.

Allusion très rapide à la notion de contrat qui, si on avait suivi l'invite du texte préparatoire, aurait dû constituer l'essentiel du travail.

J'ai cru devoir assurer, en tant que représentant de l'I.C.E.M. que je ne pouvais qu'adhérer aux propositions de :

- stages d'équipes pédagogiques complètes,
- formation en alternance, « favorisant un mouvement d'aller et retour entre recherches et pratiques sur le terrain,
- contrats d'établissements et/ou contrats individuels « qui déboucheraient sur une auto-formation »

et applaudir à cette affirmation :

« la formation continuée doit correspondre à un projet avec une implication personnelle, elle devient, de ce fait, une formation autogérée ». Mais j'ai la nette impression de ne pas avoir été très entendu lorsque j'ai ajouté que, pour nous cela impliquait une formation dans un contexte non hiérarchique et que cela posait par conséquent la question de la place de l'évaluation par rapport à la formation.

17 février 1985

LES RUBRIQUES FORMATION ET RECHERCHE

Pour participer à ces rubriques ou envoyer vos réactions, écrire à :

Rémy BOBICHON
4, Montée Bonafous
69004 Lyon