

**REF** Réseau International de Recherche en  
Éducation et Formation de langue française

# Journées Internationales des 6,7 et 8 mars 1990

CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS (PARIS - FRANCE)

## ATELIER N°4 : LES FORMATEURS ET LEUR FORMATION

---

### THÈME :

Les mutations de la fonction formation  
et leurs incidences sur les formateurs et leur formation

- Introduction
- Travaux préparatoires
- Tables rondes
- Rapports de synthèse
- Annexes



## INTRODUCTION

Dans le cadre de la triple orientation du REF (travail autour des interfaces formation initiale/formation continue, rapports entre praticiens et décideurs, confrontation systèmes nationaux et problèmes internationaux), un atelier centré sur les **formateurs et leur formation** a été créé dès 1988. Cet atelier a été centré sur les travaux de recherches portant sur les formateurs de **formation initiale et continue**, considérés autour de quatre axes :

- ce qu'ils sont
- leur formation
- leur pratique
- leur emploi



## **PROBLEMATIQUE DE L'ATELIER**

Les formes de la formation se révélant actuellement particulièrement évolutives, ce qui ne manque pas d'avoir de fortes incidences sur l'exercice du métier de formateur, il a été convenu de **privilégier l'étude des mutations de la fonction formation et les conséquences qu'elles présentent pour les formateurs et leur formation.**

## **METHODE DE TRAVAIL ADOPTEE - PRELIMINAIRES**

Soucieux d'articuler recherche et pratiques, l'atelier a organisé le 18 janvier 1989 un séminaire réunissant sept grands témoins directement impliqués dans l'évolution des systèmes d'éducation et formation dans les différents champs de pratiques. Ces derniers ont été invités à échanger sur la question suivante : "Dans l'exercice de vos responsabilités présentes ou récentes, vous avez été ou vous êtes témoin d'évolutions ayant des incidences importantes sur la fonction formation et l'activité des formateurs. Pouvez-vous les décrire ? Parmi les questions que vous vous posez à ce sujet, quelles sont celles que vous privilégieriez pour la conduite de recherches ou d'études ?

## **PISTES D'EVOLUTION DE LA FONCTION FORMATION**

A partir de ce séminaire, une première réflexion a pu être engagée sur les tendances d'évolution de la fonction formation dans le contexte français, en vue d'alimenter la réflexion du réseau international.

Sept pistes d'évolution ont pu ainsi être investiguées :

- finalisation plus forte des formations par rapport aux situations professionnelles, à l'organisation du travail
- nouvelles missions pour la formation
- investissement du régional et du local en matière de décision sur la formation
- gestion individualisée des parcours de formation
- lien entre recherche et formation, recherche et décision
- diffusion de la fonction formation à tous les acteurs des organisations
- introduction de nouveaux produits et de nouvelles technologies éducatives.

On trouvera dans ce document une présentation synthétique (sous forme de fiches) de ces évolutions.

## **LE COLLOQUE PROPREMENT DIT**

Sur la base de cette première réflexion, il a été convenu de réunir un certain nombre de **témoignages mêlant délibérément les contextes nationaux et les points de vue des chercheurs, des praticiens et des décideurs**, autour de 3 contextes :

- a) la formation dans les entreprises et les organisations
- b) les systèmes éducatifs
- c) la formation et le développement dans les pays du Sud.

Ces témoignages ont donné lieu à présentation de communications et à organisation de trois table-rondes au cours desquelles chercheurs, praticiens et décideurs étaient invités à s'interpeller.

## **LA CONCLUSION DES TRAVAUX DU COLLOQUE**

Elle s'est faite essentiellement autour de deux axes :

- la présentation de l'état actuel de l'enseignement et de la recherche universitaire en andragogie - formation des adultes dans le monde, et ses carences par rapport aux évolutions précédemment constatées ;
- le bilan et les perspectives d'organisation de l'atelier pour l'année à venir, pour le prochain colloque du REF en Belgique, le thème retenu par l'atelier est : **transferts et retombées (résultats) de la formation en entreprise.**

## **DEROULEMENT DE L'ATELIER**

### **Mardi 6 mars :**

- 14 h Introduction
- 14 h 10 - 17 h Table-ronde sur les mutations de la fonction formation dans les entreprises et les organisations
- Intervenants et discutants :** Mr DUBAR (France),  
Mr LE GORREC (France), Me ENGELBERTZ (Suisse),  
Me BLAIS (Québec), Me CROOTERS (Belgique),  
E. CHARLIER (Belgique), Mr BRULHART (Suisse).
- Animation et rapports :** C. OUZILLOU (France),  
E. OLLAGNIER (Suisse)

### **Mercredi 7 mars :**

- 9 h - 10 h Table-ronde sur les mutations de la fonction formation dans les systèmes économiques
- Intervenants et discutants :** Mr. DUMORTIER (Belgique),  
Me E. CARREL (France), Me GROUNAUER (Suisse),  
Mr LESSARD (Québec).
- Animation et rapport :** J. DONNAY (Belgique)  
A. BOURDONCLE (France).
- 10 h 30 - 12 h Mutations de la fonction formation dans les pays du Sud.
- Intervenants et discutants :** Mr OWONA (Cameroun),  
Mr RIBAMAR DE RIBEIRO (Brésil), Mr RUELLAN (France),  
Mr CARTON (Suisse).
- Animation et rapport :** M.L. CHAIX (France).

### **Jeudi 8 mars :**

- 9 h - 10 h 30 Quelques réponses de formation et de recherche de ces évolutions :
- deux témoignages sur l'existant : C. PAQUETTE (Québec),  
N. TREMBLAY (Québec),
  - rapports sur les résultats des table-rondes.
- Animation :** P. DOMINICE (Suisse).
- 10 h 30 - 12 h Perspectives de l'atelier.
- Animation :** J.M. BARBIER (France).



## **SOMMAIRE DES DOCUMENTS PRESENTES DANS CE CAHIER**

1. Présentation synthétique (sous forme de fiches) d'un certain nombre de pistes d'évolution **de la fonction formation**, telles qu'elles ont été mises à jour à partir des travaux du séminaire du 18 janvier 1989.

2. Table-ronde n°1 (mardi 12 septembre 9 h - 12 h) : **La formation dans les entreprises et organisations**

3. Table-ronde n°2 (mercredi 13 septembre 9 h - 12 h) : **Les systèmes éducatifs**

4. Table-ronde n° 4 (mercredi 13 septembre 10 h 30 - 12 h) : **Formation et développement dans les pays du Sud**

5. **L'état de l'enseignement et de la recherche universitaire en andragogie - formation des adultes dans le monde**

6. **Rapport final de l'atelier**

7. **Documents annexes**

- membres permanents de l'atelier ayant directement participé aux travaux de préparation
- liste des participants à l'atelier
- plaquette de présentation du colloque des 6, 7 et 8 mars 1990 à Paris au Conservatoire National des Arts et Métiers.

LISTE DES GRANDS TEMOINS



# 1 - TENDANCES D'EVOLUTION DE LA FONCTION DE FORMATION DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS

---

## TENDANCES D'ÉVOLUTION DE LA FONCTION DE FORMATION DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS

**1. TENDANCES D'EVOLUTION  
DE LA FONCTION DE FORMATION  
DANS LE CONTEXTE FRANCAIS**

FICHES SYNTHETIQUES PRESENTEES PAR

- J.M. BARBIER

- M.L. CHAIX

- D. JACOBI

- C. OUZILOU

- S. POIRIER



## **Thème 1 : FINALISATION PLUS FORTE DES FORMATIONS PAR RAPPORT AUX SITUATIONS PROFESSIONNELLES, A L'ORGANISATION DU TRAVAIL**

- Analyse des situations professionnelles pour réaliser la construction des formations.
- Intégration des formations dans les stratégies des entreprises.

Dans le secteur de la formation professionnelle, la question de l'adéquation des objectifs de formation aux demandes des différents secteurs économiques revient comme un leitmotiv. Cette question est aujourd'hui ré-actualisée par au moins trois catégories de travaux.

Première tendance : dans la perspective du développement des entreprises et du renforcement de leur compétitivité, la gestion des ressources humaines devient un secteur stratégique. Le plan de développement de l'entreprise prévoit un investissement formation et une politique pluriannuelle de formation des différentes catégories de personnels.

Deuxième tendance : un certain nombre de pratiques d'organisation de l'offre de formation ont tenté de faire une place mieux formalisée à la logique de l'insertion professionnelle. Dorénavant se développent des pratiques dites de **dérivation** des objectifs. Ainsi à côté du travail classique de spécification et d'opérationnalisation des objectifs pédagogiques, sont posées les questions du choix et de la pertinence des objectifs terminaux des curricula de formation professionnelle. A cet effet un certain nombre d'outils empruntés aux sciences du travail permettent de mieux analyser les emplois et qualifications. Les diplômes de formation professionnelle comportent un référentiel professionnel ou une fiche descriptive des activités professionnelles qui intègrent davantage cette préoccupation à la définition des contenus de la formation.

Troisième tendance : des recherches plus précises et plus focalisées ont tenté de percevoir "l'intelligence de la tâche" ou "l'ergonomie cognitive". Ces observations tendent à reconsidérer, si non la difficulté des tâches, en tout cas la spécificité des habiletés intellectuelles ou motrices qui les sous tendent. L'évolution des techniques et des procès modernes de fabrication modifient la nature et le type des tâches. La formation doit apprendre à préparer à de nouvelles qualifications : conduite automatisée, travail sur écran, tâches fines avec des composants minuscules, biotechnologies...

D'une façon plus générale, cette finalisation des formations professionnelles induit des changements dans les pratiques des formateurs et de la formation de ces derniers.

## **Thème 2 : NOUVELLES "MISSIONS" POUR LA FORMATION**

- Les nouveaux publics.
- L'objectif d'insertion sociale donnée à la formation.
- L'émergence des 30% "sans projet".
- Les publics "prioritaires".
- Les ZEP et la lutte contre l'échec scolaire.

Les observations et réflexions engagées sur ce que l'on appelle les nouveaux publics de la formation mettent en valeur leur diversité et la difficulté de les appréhender hors de leur dénomination catégorielle ou administrative : il s'agit des chômeurs de longue durée, des bas niveaux de qualification, des jeunes sans emploi de moins de 25 ans, des migrants, des femmes en difficulté, des personnes handicapées (au sens très large du mot), etc.

Ces "publics" varient dans leur nature mais également dans leur situation vis-à-vis du travail (plus ou moins d'acquis par l'expérience) et vis-à-vis de la formation (niveaux extrêmement divers).

Ainsi, toutes ces personnes n'ont pas les mêmes capacités d'insertion professionnelle et sociale.

Les problèmes posés par l'insertion de ces publics, amènent, en matière de formation, deux types de conséquences :

- la personnalisation intégrale des mécanismes d'aide. Il ne s'agit plus de sélectionner des personnes qui conviennent au système de formation mais d'avoir une souplesse dans l'organisation qui permettra d'accueillir, tels qu'ils sont, ceux qui ont besoin de s'insérer

- le développement nécessaire des capacités individuelles d'insertion qui passe par une redynamisation des possibilités cognitives, par la connaissance et la valorisation des acquis et par l'élaboration d'un projet.

Ce constat et ces objectifs ont pour conséquence le réaménagement des systèmes de formation (de leur amont et de leur aval) et ils entraînent également un positionnement particulier du formateur, nouveau par rapport aux pratiques habituelles.

En effet, si l'insertion sociale et professionnelle n'est pas le fait exclusif du formateur, l'insertion en formation de ces publics devient le centre de son action. Le formateur postule l'existence de ressources

individuelles qu'il s'agit d'utiliser ou pour le moins d'optimiser et de renforcer. Il lui revient de créer les situations de formation et d'utiliser les procédures de nature à remobiliser le désir d'apprendre en vue de l'émergence d'un projet possible et souhaitable pour la personne. Il est alors centré sur le fonctionnement intellectuel et son développement.

### **Thème 3 : INVESTISSEMENT DU REGIONAL ET DU LOCAL EN MATIERE DE DECISION SUR LA FORMATION**

- Négociation entre acteurs locaux.
- Apparition de nouveaux partenaires pour la formation.
- Création des EPLE ; création des ZEP.
- Redéfinition des priorités et des financements.
- Redéfinition des compétences entre national et local.
- "Culture d'entreprise" et "culture d'établissement".

En reposant de façon aiguë le problème de l'articulation entre formation et emploi, la crise des quinze dernières années a eu pour effet de redéfinir les relations entre lieux de formation et leur environnement économique et social, et de faire apparaître les acteurs locaux comme mieux à même de penser et de traiter de façon globale les problèmes de formation et de développement ; cette mutation s'est traduite notamment par l'affirmation de l'identité et du pouvoir des établissements et par l'émergence des régions comme interlocuteurs et acteurs de la formation.

Sur le plan de l'exercice de la fonction formation, elle s'est traduite en particulier par une série de conséquences :

- développement d'un partenariat local avec le monde associatif, les entreprises, les socio-professionnels et les collectivités locales.

- intégration plus forte de la formation dans la problématique du développement et des politiques locales, et apparition d'une fonction de formateur-agent de développement.

- développement de partenariat et de collaborations entre acteurs publics et privés, et de montages pluri-institutionnels au niveau des régions.



#### **Thème 4 : GESTION INDIVIDUALISEE DES PARCOURS (D'EVOLUTION)**

- Bilan.
- Histoires de vie.
- Reconnaissance des acquis expérimentiels.
- Auto-formation, crédit formation.
- Pédagogie différenciée.
- Education récurrente.

Le concept de parcours est plus riche que celui d'itinéraire en ce qu'il couvre la vie d'un individu alors que l'itinéraire ne concerne que sa formation.

Dans la gestion individualisée des parcours, il y aura donc lieu de distinguer les événements liés aux séquences identifiées comme formatives (parce qu'éléments de "stages" de formation) de ceux qui se rapportent à "l'expérience" (tant professionnelle que personnelle).

Ainsi les différents aspects de l'individualisation présentés ci-dessous seront-ils marqués par des apports externes ou internes à la formation.

##### **1 - Individualisation du projet**

La phase d'accueil, d'information, de dialogue, de mise au point de projet est capitale dans le parcours de l'individu.

C'est là où l'histoire de vie prend sa place, ainsi que le bilan des compétences personnelles et professionnelles. C'est alors que les acquis expérimentiels peuvent être identifiés et valorisés.

Quel rôle le formateur a-t-il à jouer dans cette phase ?

Avec quels partenaires ?

A quelles fonctions particulières doit-il être formé ?

Quelles compétences doit-il acquérir ?

##### **2 - Individualisation du parcours**

Dans la phase de formation proprement dite, les multiples sources et moyens de formation seront exploités en fonction des besoins individuels exprimés dans un "contrat d'objectifs".

L'éclatement des lieux de savoir et des moyens de savoir a pour effet, notamment, de complexifier la gestion d'un ensemble d'individus en formation : il s'agit de réguler des flux de stagiaires au travers de modules de formation (ou de places en formation) offerts ou créés en réponse à la demande.

Quelle contribution le formateur apporte-t-il à l'organisation du dispositif ou du système de formation ? A la conception des modules ? Au suivi et à la régulation du fonctionnement de l'organisme de formation ? Au suivi individuel des apprenants ?

### 3 - Individualisation des pratiques

C'est la forme achevée de l'individualisation où peut être mise en oeuvre une pédagogie différenciée, au sein d'un groupe (par exemple en formation récurrente), où la possibilité est offerte à l'apprenant de "s'auto-former", dès lors que les ressources pédagogiques sont accessibles et constamment actualisées ("centres" de ressources, personnes-ressources...).

C'est l'autonomisation (la responsabilisation) de l'apprenant dans son acte de formation (par exemple dans une démarche du type "crédit formation").

La qualité de la formation ne peut alors être garantie que si le cahier des charges est strictement respecté et notamment si le service de logistique pédagogique (gérant les ressources) est efficient.

Quelle implication du formateur dans le fonctionnement des différents organes du dispositif de formation ? Quelles nouvelles techniques d'évaluation, de suivi, de reconnaissance ou de validation des acquis ? Quelle aide à la constitution du porte-feuille de compétences ?

Ces trois aspects de la gestion individualisée du parcours interrogent les formateurs. Dès lors que de nouvelles compétences doivent se développer, ce sont les formateurs de formateurs qui, à leur tour, sont interpellés.

## **Thème 5 : LIEN ENTRE RECHERCHE ET FORMATION, RECHERCHE ET DECISION**

- Formation des enseignants et des formateurs par la recherche.
- Prise en compte de la recherche par les décideurs.

La recherche est prise entre deux feux :

- courir derrière les innovations pour en évaluer les effets, sans en être l'initiatrice. On comprend que les décideurs ne la prennent pas en compte.

- fabriquer des réponses à court terme et devenir une ingénierie de formation au service exclusif des décideurs. Est-ce encore de la recherche ?

**Une nouvelle articulation entre la recherche et l'action est à formuler.** Car la recherche existe, est entendue dans certaines de ses formes, mais persiste le problème du transfert de ses méthodes et de ses résultats.

Par ailleurs, la formation ayant de plus en plus affaire à la décision, à l'action stratégique, elle utilise le langage et la pensée économique. Le mode de pensée et d'expression de la recherche en est fortement modifié.

I - L'articulation recherche-formation est souvent présentée comme capitale pour la formation des enseignants. Mais comment réaliser cette articulation ? **Comment transférer les résultats de la recherche à la formation ? Comment utiliser les recherches en cours avec leurs méthodologies propres dans la formation par la recherche ?** On remarque que l'innovation en matière de formation se fait souvent hors de l'Education Nationale, elle concerne surtout la formation des adultes. Cette innovation peut-elle servir de point d'appui à la recherche et à la formation, les recherches étant menées, en quelque sorte, a posteriori par rapport aux expérimentations innovantes.

II - Dans les milieux de formation d'adultes préoccupés par les questions de travail et d'emploi, on entre dans un tout autre langage, dans une pensée différente : le langage, la pensée économique. La

demande de recherche est une demande de résolution de problèmes :  
quelles décisions prendre pour assurer l'efficacité de l'action ?  
Il s'agit de répondre aux problèmes de l'emploi d'une part (considéré  
comme mode d'insertion sociale) et aux problèmes du fonctionnement  
optimum des entreprises d'autre part.

Les problèmes posés concernent :

- les nouveaux publics, leur étrangeté eu égard aux objectifs  
de formation et d'insertion (ceux qui ont du mal à apprendre, ceux qui  
n'ont pas de projet).

- les dispositifs à mettre en place (dispositifs ménageant  
l'adaptabilité au sein même d'une formation professionnelle, dispositifs  
"hard" d'évaluation et de détermination des objectifs, dispositifs qui  
font se rejoindre projets personnels et projets d'entreprise de façon à  
ce que la formation devienne un investissement pour l'entreprise,  
dispositifs où les mesures d'accompagnement - détermination des  
projets, des acquis et évaluation formative - prennent de plus en plus  
de place).

- l'évolution des métiers qui a un impact direct sur  
l'adaptabilité des formations (place de l'enseignement général et  
technique dans la formation professionnelle).

- les nouveaux objectifs de la formation : est-ce l'emploi ?  
l'entreprise ? la personne ? l'insertion ?

- les nouveaux profils de formateurs (l'encadrement, les  
tuteurs, les nouvelles qualifications concernant les stratégies de  
l'organisation, la pratique du partenariat, le fonctionnement en équipe,  
les méthodologies d'évaluation et de gestion).

- les nouvelles formes de la recherche requise d'être "utile",  
l'importance prise par "l'audit".

### III - Conclusion

D'un secteur à l'autre, les partenaires ont changé, ils se sont  
multipliés. Ils financent. La formation est entrée dans l'économie de  
marché. La recherche y entre-t-elle ? La formation participe à la  
résolution de problèmes économiques et sociaux. Comment la recherche  
s'y implique-t-elle ?

## **Thème 6 : DIFFUSION DE LA FONCTION FORMATION A TOUS LES ACTEURS DES ORGANISMES**

- Tutorat.
- Formations informelles.
- Bénévolat.
- Association.
- Cadres-formateurs.
- Retour de l'éducation populaire.

Le rapprochement des situations de travail et des situations de formation, l'évolution des modes d'organisation du travail, une définition plus large des formes de la formation et enfin une meilleure identification des circonstances de la vie des organisations dans lesquelles le recours à la formation se révèle pertinent, tendent à diffuser la fonction formation à l'ensemble des acteurs des organisations et à en faire une fonction d'accompagnement obligée des autres fonctions.

Ce mouvement s'exprime notamment sous quatre formes :

- développement de la fonction tutorale de l'entreprise, dans l'accueil des jeunes, mais également plus généralement dans l'accueil des nouveaux embauchés.

- développement d'un profil de double compétence dans une spécialité professionnelle d'origine et dans la formation.

- développement des formateurs occasionnels et du potentiel d'auto-formation de l'entreprise.

- développement d'une compétence de prescripteurs de formation.

Ces évolutions sont-elles facteurs de brouillage de l'identité du formateur ?



## **Thème 7 : INTRODUCTION DE NOUVEAUX PRODUITS ET DE NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES**

- L'enseignement à distance.
- Multi-médias.

Ce qu'il est convenu de désigner aujourd'hui comme les N.T.I.F. n'est à vrai dire pas nouveau et pas nécessairement technique. Pas nouveau si l'on se souvient de la naissance d'un des ancêtres des N.T.I.F. : l'enseignement programmé et pas nécessairement technique si l'on considère le rôle prépondérant que tient encore l'imprimé dans l'enseignement à distance.

Les différences qui induisent les N.T.I.F. dans le métier de formateur sont sans doute d'une autre nature : rupture de la relation directe avec le public-cible et par conséquent perte du feed-back régulateur, d'une part et impossibilité de modifier la situation d'apprentissage en fonction des erreurs manifestées sur le champ par les apprenants, d'autre part. La révolution ne dépend pas de la technique et des propriétés d'un support fut-il multimédia seulement mais de la nature de la nouvelle situation de formation que ces techniques instaurent.

La technicité se manifeste de trois façons :

dans la maîtrise de découpages thématiques adaptés à un ou plusieurs curricula,

dans la capacité à conduire une analyse didactique permettant d'une part de construire une image du public-cible et de ses représentations, et, d'autre part, d'anticiper sur les principales catégories d'erreurs susceptibles d'advenir tout au long du processus d'apprentissage,

dans la maîtrise enfin de l'ergonomie particulière à certains supports (informatique ou télématique certes mais aussi audiovisuel ou imprimé).

En fait le développement de l'EAD et des produits multimédia conduit à un déplacement des tâches et à une répartition différente des composantes de ce métier : moins d'aptitude à la relation de face à face par exemple, plus de culture de didactique de la discipline par ailleurs, etc.



2 - TABLE RONDE N°1  
LA FORMATION DANS LES ENTREPRISES  
ET ORGANISMES

---

## 2 - TABLE RONDE N°1 LA FORMATION DANS LES ENTREPRISES ET ORGANISMES

**2. TABLE RONDE N° 1**  
**LA FORMATION DANS LES ENTREPRISES**  
**ET ORGANISMES**

Animateur : C. OUZILOU, AFPA Montreuil France

Rapporteur : E. OLLAGNIER, Université de Genève

Participants :

- M. BLAIS, Université de Montréal (Québec)
- M. BRULHART (Suisse)
- E. CHARLIER, Facultés Universitaires N.D. de la Paix à Namur (Belgique)
- M.T. ENGELBERTS, Ecole d'Infirmières de Genève (Suisse)

- P. LE GORREC, Association Française pour l'Expansion de la Formation, Paris  
(France)

(communication non parvenue)



## TABLE RONDE

### LES MUTATIONS DE LA FONCTION FORMATION DANS LES ENTREPRISES ET LES ORGANISATIONS

#### RAPPORT DE SYNTHESE

Compte tenu des présentations qui ont été faites, ainsi que des débats qui ont suivi, cette synthèse a comme objectif de rappeler les points forts de la discussion de tirer quelques conclusions:

- sur les points d'évolution de la fonction formation à propos desquels il est souhaitable d'engager de nouvelles démarches de recherche et de formation de formateurs,

- sur la manière dont on peut imaginer une interaction: chercheur-décideur-formateur, afin d'en dégager des méthodes de travail possibles dans le réseau.

#### 1. L'évolution de la fonction formation.

Cette fonction, n'a pas, tout au long des exposés et des débats, été clairement définie. En fait, "le formateur" est un concept qui a été utilisé sans distinction précise des activités qu'il est susceptible d'avoir, telles que le conseil, l'organisation, l'animation ...

Cependant, l'évolution de la fonction formation est une réalité compte tenu des données économiques et organisationnelles qui sont en perpétuelles mutations ainsi que des stratégies pédagogiques à adopter en conséquence.

En ce qui concerne les impératifs économiques, le formateur est confronté au recyclage de la main d'oeuvre dans divers pays et à un marché de l'emploi plus exigeant: il s'agit donc pour le formateur de travailler avec des adultes aussi bien sur des compétences de base que sur de nouvelles qualifications.

Dans les entreprises, le formateur doit de plus en plus être conscient de l'organisation dans laquelle il s'inscrit, savoir analyser les problèmes et jouer un rôle dans des projets d'entreprise tel que celui de la qualité.

Les stratégies pédagogiques à mettre en oeuvre pour accompagner cette demande des milieux économiques amène le formateur à faire de la formation sur mesure par établissement, en accordant plus de place à la formation en milieu de travail. Le formateur est ainsi de plus en plus gestionnaire d'apprentissage plutôt que

transmetteur de message. A cette fin, il doit travailler avec son public, peut-être encore plus qu'avant, en fonction de sa culture, de son histoire, de son expérience et de ses savoirs.

Ces évolutions, reconnues unanimement par les conférenciers et les participants, nécessitent des réponses adéquates en matière de formation de formateurs.

Les compétences "classiques" pédagogiques semblent désuètes aujourd'hui. La formation de formateurs a comme mission de favoriser une ouverture, une créativité chez les formateurs. Elle doit faciliter leur adaptabilité aux situations qu'ils rencontreront.

La formation de formateurs ne peut plus être normative et générale, mais doit être élaborée en fonction des particularités de l'activité des participants. Un des moyens d'accompagner le formateur, est de lui offrir une formation comportant une alternance de phases de pratique, de théorie et de théorisation (c'est à dire identifier les points positifs et négatifs) lui permettant de réfléchir sur sa propre pratique et de reconnaître le savoir pratique.

Enfin, le formateur a besoin de compétences spécifiques, d'une part pour faciliter l'apprentissage des participants des sessions dont il est responsable, et d'autre part pour mieux comprendre les lieux de travail dans lesquels évoluent ses publics.

Les démarches de recherche potentielles liées à l'évolution de la fonction formation, ont été esquissées lors de la table ronde. Elles doivent tout d'abord faciliter l'innovation, aussi bien en matière de pédagogie que sur le rôle joué par la formation dans les organisations.

Dans ce cadre, des recherches sont à mener avec les petites et moyennes entreprises sur les questions auxquelles elles se heurtent, en matière de recyclage et de qualifications. Vis à vis des formateurs, plutôt que d'amener des certitudes, les recherches devraient d'avantage les aider à construire leur propres théories. Enfin, des recherches sur l'éthique des métiers de la formation seraient à entreprendre.

En conclusion du débat sur l'évolution de la fonction formation et des réponses que peuvent donner la formation de formateurs et la recherche, il faut signaler le consensus autour de l'intégration de la formation au projet des institutions. Cette intégration entraîne inévitablement une professionnalisation de la fonction et un rapprochement du lieu de travail.

Les conséquences d'un tel constat sont de deux ordres: d'une part la définition de contenus adaptés en formation de formateurs et d'autre part la nécessité d'une réflexion entre partenaires (décideurs, formateurs et chercheurs) par rapport à des situations "cernables" et réelles.

## 2. L'interaction: formateur-décideur-chercheur.

Les préalables à cette interaction, discutés en table ronde, ont consisté à identifier les tendances dominantes en matière d'attitudes de ces trois partenaires:

- les décideurs sont amenés à intégrer la formation à part entière dans leur projet d'entreprise, compte tenu des exigences de qualité, de performance et de compétitivité auxquelles ils sont soumis. Ils peuvent par conséquent avoir de plus en plus fréquemment un statut de demandeur face aux milieux de la formation.

- les formateurs doivent élargir leur champ de compétence et seront de plus en plus amenés à être des chercheurs occasionnels;

- les chercheurs en pédagogie ne peuvent plus s'intéresser qu'à la pédagogie si l'on reconnaît que des problématiques telles que les systèmes de qualification, de mobilité d'emploi ou encore les savoirs pratiques sont centraux dans les débats actuels sur la formation. Les chercheurs doivent donc s'ouvrir aux préoccupations des organisations et tenir compte de l'ensemble du système et des acteurs concernés.

En termes de perspectives, quelques éléments ont été évoqués dans la discussion. Selon certains participants, il serait bon d'identifier avec plus de précision quel est le rôle de chacun des partenaires en tenant compte des mutations de la fonction formation qui, à ce jour, sont au centre du débat.

Des échanges ultérieurs impliqueront d'une part un consensus autour de thèmes mobilisateurs qui feront l'objet d'une réflexion commune et d'autre part, une clarification du territoire de la recherche.

Enfin, des démarches originales sont à inventer pour concilier la spécificité des situations qui sont source de réflexion et l'internationalisme d'un réseau.

Edmée OLLAGNIER



LES TRANSFORMATIONS DU MARCHÉ DE L'EMPLOI ET  
LA FORMATION DE LA MAIN-D'OEUVRE AU QUÉBEC

Résumé: La situation du Québec est présentée en deux tableaux: les transformations les plus importantes qui affectent le marché de l'emploi et les tendances dans la formation de la main-d'oeuvre.

Madeleine Blais  
Professeur  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
C.P. 6128, Succursale «A»  
Montréal, Qc (Canada)  
H3C 3J7



Quelles transformations du marché de l'emploi pouvons-nous observer au Québec? Quelles tendances apparaissent en ce qui concerne la formation de la main-d'oeuvre?

Avant de répondre à ces questions, deux clarifications s'imposent. La première concerne les champs d'intervention des deux niveaux de gouvernement: fédéral et provincial, et la deuxième, le congé-éducation.

Au Canada, les politiques de développement de la main-d'oeuvre relèvent du Gouvernement fédéral; par ailleurs, les politiques d'éducation, incluant la formation des travailleurs, sont de compétence provinciale. La formation de la main-d'oeuvre adulte est orientée et subventionnée presque en totalité par le Fédéral dans le cadre d'accord bipartite, mais c'est le Gouvernement provincial qui gère les programmes. Le congé-éducation est une mesure qui concerne les deux paliers de gouvernement. De nombreux travaux ont été consacrés à cette question cependant l'absence de consensus fait en sorte qu'il n'existe pas, au Canada, de loi sur le congé-éducation payé.

#### LES TRANSFORMATIONS RELIÉES AU MARCHÉ DE L'EMPLOI

Au cours de la dernière décennie, de nombreuses transformations ont affecté le marché de l'emploi. Quelques-unes parmi les plus importantes sont: la mondialisation des marchés, l'accélération des changements technologiques et la précarisation des emplois.

La mondialisation des marchés et la concurrence internationale qui s'établit amènent une transformation majeure de l'économie. La production et les exportations doivent s'accélérer; mais, au Québec, nos entreprises sont majoritairement des petites et moyennes entreprises (99,3 %) et 93,3 % ont moins de 20 employés; ces petites entreprises oeuvrent surtout dans le secteur tertiaire. En 1986, les PME représentaient 41,5 % du total des emplois du secteur privé. Actuellement la proportion est plus élevée, car au cours des dernières années, ce sont les PME qui ont créé le plus d'emplois.

Dans le passé, les PME ont surtout employé une main-d'oeuvre non spécialisée, ce qui les place actuellement dans une situation difficile. Tout comme les grandes entreprises, elles doivent accroître leur productivité et pour cela, elles doivent: se moderniser, faire appel aux technologies performantes, rationaliser leur gestion, réduire les coûts de production, améliorer la qualité des produits ou des services, élargir leurs marchés, etc.

#### Trois stratégies semblent privilégiées:

- a) perfectionner/recycler la main d'oeuvre: 59 % de l'ensemble des entreprises - surtout les moyennes et grandes entreprises - favorisent cette stratégie;
- b) mettre à pied et recruter pour embaucher des gens mieux formés. Environ 7 % des entreprises favorisent cette stratégie et il s'agit de petites entreprises;
- c) à la fois, perfectionner/recycler et embaucher après avoir favorisé des mises à la retraite anticipées. Cette stratégie est favorisée par 34 % des entreprises.

L'accélération des changements technologiques - on parle de «volatilité technologique» - place les travailleurs sur la corde raide. Très rapidement, les fonctions de travail se modifient, les tâches se transforment, ce qui rend caduques les formations antérieures.

À l'école, les programmes de formation professionnelle de type traditionnel persistent; ils sont organisés autour de savoirs, de contenus disciplinaires le plus souvent cloisonnés, où la situation de travail n'y est que rarement considérée.

Depuis de nombreuses années, les dirigeants d'entreprises se plaignent de la piètre qualité de la formation des jeunes qui sortent de l'école. Les critiques les plus virulentes portent sur l'absence de compétences de base (sens des responsabilités, capacité de prise de décision, de résolution de problèmes, etc.) et sur l'insuffisance des compétences spécifiques.

Pour avoir une main-d'oeuvre adaptée, compétente, une solution: «... faire de l'entreprise un lieu d'éducation» (1) pour les travailleurs. En 1984, au moment où nous débattions d'une politique de formation professionnelle, ceci semblait impensable. Mais peu à peu, l'idée fait son chemin, les gouvernements encouragent cette voie. Cependant, des oppositions se manifestent car ce nouveau système pourrait être utilisé comme outil de sélection; et alors le travailleur à potentiel écarterait le travailleur vieillissant ou trop faiblement scolarisé.

Si plusieurs entreprises semblent prêtes à prendre la relève du système d'éducation, on doit faire le constat que toutes ne s'intéressent pas à la formation de leur main-d'oeuvre. Elles croient qu'elles n'en ont pas besoin ou encore n'y croient pas. En août 1989, un sondage auprès de Québécois révélait que 56 % des personnes interrogées avaient financé elles-mêmes leur formation et que celle-ci s'était faite en dehors des heures de travail; seulement le tiers avait été aidé par l'employeur.

Un autre sondage, en 1988, mené auprès d'entreprises du Montréal métropolitain, révélait que 58 % des entreprises considéraient que la formation c'était l'affaire des individus et seulement 27 % pensaient que cela relevait de l'entreprise. Nous avons donc du chemin à faire avant que l'entreprise ne se transforme en système éducatif.

Donc, face à l'accélération des changements le système scolaire n'a pas encore la souplesse requise et une grande majorité des PME n'a pas encore pris conscience de l'importance de recycler/perfectionner sa main-d'oeuvre.

Il nous faut donc sensibiliser les dirigeants des PME à la nécessité du recyclage/perfectionnement et trouver des moyens pour rendre cette formation attrayante. Nous devons travailler à préciser les contraintes perçues ou réelles et tenter de les solutionner. Il nous faut les amener à être moins méfiantes à l'égard d'intervenants extérieurs. Il nous faut aussi trouver des modèles qui collent davantage à leur réalité, en d'autres termes, il nous faut cesser de leur proposer des modèles calqués sur l'école ou sur la formation dans la grande entreprise.

Une autre transformation importante est la précarisation de l'emploi, c'est-à-dire que le marché de l'emploi devient instable et les emplois précaires augmentent: travail au noir, travail à temps partiel, occasionnel, en sous-traitance, à la pige. On parle «d'emploi» mais en réalité il s'agit d'un travail sans avantages pour les travailleurs. Si ceux-ci veulent se recycler/se perfectionner, ils doivent le faire à leurs frais. Leur «emploi» étant précaire, leurs moyens financiers sont limités; dans ce contexte, le recyclage/perfectionnement est peu probable. Le risque est alors grand que cette main-d'oeuvre voit ses compétences devenir rapidement désuètes. De plus, ce sont les jeunes de 15 à 24 ans qui se retrouvent le plus souvent dans ces emplois précaires. Comment aider ces travailleurs à s'adapter sans s'essouffler?

### LES TENDANCES EN FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA MAIN-D'OEUVRE

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) du Québec a bien résumé l'évolution de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre chez nous:

La priorité est progressivement passée de la formation générale (1960-1970) ... à une formation plus professionnelle initiale (1970-1980), ... à une formation plus spécialisée acquise dans des activités de perfectionnement et de recyclage. On peut aussi observer un mouvement allant de la formation de personnes dites «inactives», chômeurs, assistés sociaux, ou des nouveaux embauchés à des mesures plus intensives de perfectionnement/recyclage de la main-d'oeuvre active...

et, ajoute le CSE:

La responsabilité de la formation de la main-d'oeuvre au Québec est davantage remise entre les mains des agents économiques en vue d'augmenter la productivité et la compétitivité des entreprises. Les entreprises sont de plus en plus invitées à s'engager dans la formation professionnelle de la main-d'oeuvre en emploi. (CSE, 1987, p. 16)

A cela, il faut ajouter que les politiques du Gouvernement fédéral - qui finance les programmes de formation de la main-d'oeuvre - sont, depuis 1982, nettement axées sur le perfectionnement spécialisé de courte durée. Dans ce contexte, assurer un recyclage/perfectionnement de la main-d'oeuvre qui ne soit pas limité à une performance «ad hoc», pointue, est un défi important.

Voici quelques grandes tendances dans le domaine de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

Le Gouvernement fédéral accorde une priorité à la formation de la main-d'oeuvre en emploi, et effectue un repli par rapport à la formation des inactifs, sauf lorsqu'il s'agit des jeunes de moins de 35 ans. Cette tendance suscite des inquiétudes, parce qu'elle pourrait amener les agents économiques à minimiser l'importance de la qualification chez les personnes qui n'ont pas d'emploi. Des objectifs sociaux chers au Québec pourraient être mis en veilleuse.

Les syndicats prennent une part plus active dans les débats sur la formation professionnelle. Les occasions sont nombreuses: fermetures d'usines, changements technologiques qu'ils freinent, politiques de sous-traitance auxquelles ils s'opposent, etc. De plus en plus, des clauses de recyclage/perfectionnement sont introduites dans les conventions collectives.

Une autre tendance lourde est la décentralisation des responsabilités de formation. La formation de base et la formation professionnelle initiale des jeunes et des adultes sont toujours centralisées, c'est-à-dire que c'est toujours l'État québécois et le système d'éducation qui s'en chargent. Cependant, lorsqu'il s'agit des besoins d'accroissement des compétences de base générales et transférables - ce qu'on appelle le perfectionnement standardisé - les programmes sont planifiés par le Gouvernement fédéral et l'État québécois en assure la dispensation. Les établissements scolaires ont le monopole de la formation. Ce type de perfectionnement est à la baisse actuellement, le perfectionnement «adapté» lui étant préféré.

Le perfectionnement adapté est celui qui répond aux besoins liés à des situations spécifiques de l'entreprise. Il peut être financé par l'État ou autofinancé. Ce sont des programmes de formation sur mesure dont la responsabilité première est celle de l'entreprise. Les établissements d'enseignement sont alors un des fournisseurs de programme.

Donc il y a décentralisation des responsabilités du système d'éducation vers les entreprises; il y a passage du perfectionnement standardisé au perfectionnement adapté. Ceci peut avoir comme avantage, une meilleure prise en compte de la réalité des travailleurs mais peut aussi mener à réduire la formation et le perfectionnement professionnels à de l'adaptation à l'emploi.

## CONCLUSION

Voilà, brièvement, les transformations du marché de l'emploi et les tendances dans la formation professionnelle des adultes au Québec.

## RÉFÉRENCES

Conseil Supérieur de l'Éducation (1987). Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec. Des enjeux pour le système d'éducation. Québec: CSE.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1988). Le perfectionnement et le développement de la main-d'oeuvre en emploi. Québec: CSE.

Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (1989). Des compétences pour l'avenir: la petite entreprise et la formation professionnelle au Canada. Sondage. Toronto: FCEI.

Fondation Ressource-Jeunesse et la Chambre de Commerce de Montréal métropolitain (1989). La formation et les jeunes en entreprise. Rapport d'étude. Montréal: Fondation Ressource-Jeunesse.

Note (1): Pierre-Yvon Ouellet lors du colloque: La formation de la main-d'oeuvre. Le grand défi du libre-échange. Montréal, 22-24 novembre 1989.

---

## **FORMER DES FORMATEURS A L'ANALYSE**

---

CHARLIER Evelyne  
Assistante au Département Education et Technologie  
Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix  
61, rue de Bruxelles  
B-5000 NAMUR

Etant donné des mutations intervenues ces dernières années dans la conception de la fonction du formateur, d'une part, dans les sciences psychopédagogiques, d'autre part, la capacité d'analyser des situations éducatives constitue un point d'ancrage important d'une formation de formateurs.



## FORMER DES FORMATEURS A L'ANALYSE

Evelyne. CHARLIER

*Département Education et Technologie  
Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix - Namur*

Ayant d'abord travailler dans le domaine de la formation des enseignants, comme professeur de pédagogie puis comme chercheur, j'ai ensuite été confrontée à la problématique de la formation en entreprise, en tant que formatrice de formateurs et que consultante dans le domaine de l'implantation de nouveaux systèmes de formation. Je tenterai donc d'analyser les mutations dans la fonction de formateur et, par là d'en dégager des implications pour leur formation à partir de ces différents lieux

J'adopterai le point de vue du chercheur, mettant essentiellement l'accent sur les similarités entre les fonctions de formateur et d'enseignant (gérer des apprentissages) plutôt que sur les différences, employant indifféremment ces deux termes par la suite.

La première partie de l'exposé sera centrée sur des mutations intervenues ces dernières années dans la fonction de l'enseignant d'une part et d'autre part dans les sciences psychopédagogiques.

- Une modification de la conception de la fonction du formateur,
- Une professionnalisation de celle-ci,
- Un développement des sciences psychopédagogiques
- Le passage d'une perspective prescriptive des sciences de l'éducation à une approche plus relativiste.

La deuxième partie de l'intervention tentera de dégager des implications de ces mutations sur la formation des formateurs.

1. Une modification de la conception du formateur ou le passage d'une représentation d'un enseignant transmetteur d'une matière à celle d'un gestionnaire d'apprentissages.

Avec l'avènement de l'audiovisuel puis des N.I.T., les sources d'informations se sont multipliées. Il est devenu banal de dire que nous vivons dans une civilisation de la surinformation. N'étant plus la seule source de savoirs, le formateur doit pouvoir gérer l'accès aux informations, s'il ne veut pas se sentir en concurrence avec elles. Ainsi, son rôle se modifie, il devient gestionnaire de situations où il doit faire traiter des informations. afin qu'elles deviennent connaissances c'est à dire où il doit faire apprendre. On assiste à une décentration de la situation éducative, autrefois polarisée sur la matière à transmettre vers

celui qui doit l'apprendre. Le rôle de formateur s'en trouve modifié, il devient celui qui peut aider à apprendre un élément de la situation de formation parmi les autres, en interaction avec les autres...

2. Une professionnalisation de la fonction. La modification de la conception de la fonction du formateur décrite ci-dessus va de pair avec sa professionnalisation. Former, faire apprendre n'est plus uniquement transmettre un contenu que l'on maîtrise bien (dans lequel on est un expert) mais implique des compétences spécifiques. Former est reconnu comme un métier qui doit s'apprendre.

L'entreprise s'intéresse à la formation de formateurs. Celle-ci devient un investissement plutôt qu'un coût car "dans l'entreprise, ce qui fera demain la différence, ce sont les hommes". L'articulation entre les processus de production, de gestion des ressources humaines et la formation s'avère primordiale. De dépense sociale, la formation est désormais conçue comme un élément susceptible d'augmenter la rentabilité. Les services de formation se développent. Les métiers de la formation se diversifient (concepteur - designer de formation - développeur de produits de formation - responsable de formation - formateur occasionnel - formateur permanent - méthodologue ...).

Parallèlement, dans l'enseignement, on assiste à une remise en cause des formations traditionnelles. Certains pays, comme la Belgique et la France, par exemple, créent des commissions chargées de modifier fondamentalement la formation des enseignants afin de mieux rencontrer ces exigences de professionnalisation.

3. Un développement des sciences psycho-pédagogiques. Le développement de la recherche en psychologie a permis d'affiner les modèles de l'apprentissage et de mieux cerner la complexité des processus sous-jacents, laissant ainsi présager de la difficulté de construire des situations pour faire apprendre. Déverser des informations ne suffit pas, il faut pouvoir gérer le plus efficacement possible certains éléments des situations de formation (variables changeables) pour faire apprendre.

Par ailleurs, le développement des sciences de l'éducation<sup>1</sup> apporte des éclairages précieux dans la problématique de la formation suggère des pistes de réflexion et d'action tout en montrant la complexité des problèmes à résoudre et la spécificité des solutions à trouver.

4. Passage d'une pédagogie prescriptive à une approche plus relativiste.

Pendant longtemps, la pédagogie a tenté de proposer des normes à suivre, des bonnes

---

<sup>1</sup> Par exemple, la pédagogie de la maîtrise, évaluation formative, la gestion des représentations des formés, l'analyse de leurs stratégies d'apprentissage par les apprenants (méta cognition), la diversification des stratégies de formation incluant l'autoformation assistée ou non des nouvelles technologies, l'apprentissage sur le lieu de travail, la construction systématique de curricula, ...

façons de résoudre les questions posées par l'enseignement. Cette perspective essentiellement normative est peu satisfaisante dans la mesure où elle ne permettait pas de rencontrer les spécificités des situations éducatives. Depuis quelques années, au sein des sciences de l'éducation, s'est développé un courant qui considère, entre autre, que l'efficacité des comportements pédagogiques est relative aux situations rencontrées, que les solutions mises en place par le formateur sont particulières au contexte de formation géré. Face à la complexité et à la diversité des situations éducatives, le formateur est le mieux placé pour juger de l'adéquation d'une solution à condition qu'il possède les compétences nécessaires pour analyser les situations de formations et pour poser les actes techniques adéquats (différentes possibilités d'actions pédagogiques). Dans cette perspective, les théories psycho-pédagogiques constitueraient plutôt, des grilles d'analyse ou modèles de lecture des situations de formation.

On peut dégager des implications de ces quatre mutations sur la formation de formateurs. Nous en retiendrons trois, centrées sur le développement de la capacité d'analyse du formateur.

- Une formation à l'analyse de la place occupée par le formateur dans l'organisation.
- Une formation continue des formateurs où alternent les phases de théorie, de pratique et de théorisation,
- Une formation à l'adaptabilité.

### **1. Une formation à l'analyse de la place occupée par le formateur dans l'organisation**

Le travail du formateur comme celui de tout autre travailleur ne peut être compris sans tenir compte des caractéristiques de l'organisation dans laquelle il s'inscrit. La place qu'il occupe dans le projet de l'institution, de l'entreprise, les rôles joués en interaction avec les autres travailleurs donnent un sens aux actes techniques qu'il peut poser. Des recherches menées dans les entreprises ont montré l'importance de sensibiliser le travailleur à la façon dont son travail se situe par rapport à celui des autres. Ainsi, pour le formateur une prise de conscience de l'articulation production gestion des ressources humaines - formation est primordiale si l'on veut que les actions de formation soient considérées comme des investissements. Il s'agit d'une condition de rentabilité à long terme.

Il en est de même dans l'institution scolaire : les actes de l'enseignant prennent un sens en référence avec son projet personnel mais aussi en fonction de celui de l'institution et de ceux des autres acteurs éducatifs. Une prise de conscience par l'enseignant de son rôle et de sa place dans l'institution scolaire, et dans la société en général, peut l'aider à se positionner par

rapport aux autres acteurs économiques et ainsi de cibler leurs actes en connaissant mieux les zones de liberté et de contrainte

## **2. Une formation continue des formateurs où alternent les phases de pratique, de théorie et de théorisation.**

Le formateur doit affronter de nouveaux problèmes chaque jour. Les situations de formation changent. Le formateur doit trouver des solutions originales s'il veut rencontrer leurs exigences. Une formation continuée dans le cadre de laquelle l'enseignant peut expérimenter des actions de formation peut analyser son vécu et en tirer des leçons pour l'avenir s'impose si l'on veut qu'il continue à être efficace tout au long de sa carrière. Cette formation pourrait être conçue comme une alternance entre des phases de théorie, de pratique et de théorisation. Des outils, des théories et des modèles de fonctionnement et de lecture des situations de formation, des démarches de construction d'outils pourraient être proposés et expérimentés dans la classe (pratique) afin de tester leur utilité. Ces pratiques seraient analysées et feraient l'objet d'une théorisation c'est-à-dire d'une mise en évidence des relations, des structures qui la gèrent (analyse) afin d'aider le formateur à prendre le recul nécessaire pour pouvoir réinvestir l'apport de l'expérience passée dans l'exercice futur de son métier. En cela, la formation sur le lieu de travail constituerait un élément-clé de la formation des formateurs

## **3. Une formation à l'adaptabilité**

La complexité et la diversité des situations de formation rend impossible l'apprentissage de comportements adaptés à toutes les situations. Dès lors, il paraît important de former les enseignants à pouvoir choisir les comportements à adopter dans une situation particulière. Mieux comprendre comment on fonctionne en tant que formateur (intelligence de son fonctionnement) et quelles sont les variables de l'environnement sur lesquelles on peut agir, on agit, on pourrait agir (intelligence de son environnement) constitue une condition d'adaptabilité du formateur à la spécificité des situations. Une formation visant à développer chez le formateur les capacités d'analyse de son fonctionnement et des situations de travail constitue donc une priorité. Proposer des démarches, des grilles de lecture de la réalité peut aider l'enseignant à mieux comprendre son expérience professionnelle et par là, à la rendre formatrice. Mais des outils intellectuels tels que ceux dont nous venons de décrire ne suffisent pas pour innover. Se remettre en question a aussi une facette affective. Accepter les changements, les ruptures, les déséquilibres et susciter le désir d'investir l'énergie nécessaire pour progresser sont des facettes indissociables d'une formation à l'adaptabilité. Cette formation aura donc aussi des dimensions affectives. Elle visera à développer des attitudes favorables à l'acceptation d'un changement.

## BIBLIOGRAPHIE

- CHARLIER E., DONNAY J., Un enseignant, un décideur, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1987, XXIV, 194-224.
- CHARLIER E., *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, De Boeck, 1988.
- DONNAY J., CHARLIER E., *Comprendre des situations éducatives, une formation de formateurs à l'analyse*, Bruxelles, De Boeck, (à paraître).



RECHERCHE  
EN EDUCATION  
ET FORMATION

Marie-Thérèse ENGELBERTS

Ecole d'Infirmières de Genève



## PRESENTATION "RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION"

Dans le cadre de l'atelier sur les mutations de la fonction formation dans les entreprises et organisations, j'ai souhaité présenter un projet de restructuration d'une école de soins infirmiers, expérience qui a débuté à fin 1988 et qui va se poursuivre jusqu'en 1992/93. Cette école est une moyenne entreprise comprenant 110 personnes et offrant des programmes de formations de base et post-gradués. Le "Bon Secours" fête cette année ses 85 ans, c'est dire tout le poids de son histoire, ses valeurs et développements. C'est aussi un lieu d'innovations pédagogiques et professionnelles, d'ouverture et d'engagement.

Lors de ma présentation, j'ai voulu rendre compte d'une dynamique de changement, en insistant sur l'esprit de celui-ci, les contenus et la méthodologie.

**ESPRIT** : après une période de crise aiguë au sein de l'institution, j'ai reçu le mandat de restructurer l'école. Il fallait prioritairement créer la confiance et un sentiment d'appartenance.

**CONTENUS** : dégager les priorités; développer un processus de changement autour du projet; garantir la faisabilité; être crédible.

**METHODOLOGIE** : constituer un cadre de travail simple, cohérent et efficace. J'ai proposé une méthodologie de projet pour assurer le suivi du processus de changement et faciliter sa réalisation.



Je vous propose de suivre maintenant l'histoire de cette restructuration au quotidien.

**ETAPE I : Définition de la Mission et Objectifs généraux de l'Ecole avec l'ensemble du personnel.**

Première action en relation avec la recherche de retrouver un état d'esprit commun et recommencer à travailler ensemble.

**Mission :**

- Etre pour les étudiants un lieu de vie et de créativité.
- Assurer la maîtrise et le développement de compétences professionnelles en soins infirmiers et obstétrique en offrant des formations de base et post-diplômes, continue et à la recherche.
- Etudier et répondre aux besoins de santé de la collectivité en devenant une école dans la ville et un lieu de rencontre.
- Elaborer et développer des savoirs spécifiques à la formation de professionnels de qualité sur la base d'une recherche clinique, pédagogique et socio-professionnelle en accord avec le patrimoine de santé de la collectivité.
- Participer à la définition et à la réalisation des projets de politique de santé actuels et futurs, au plan communal, cantonal, national et international.

**Objectifs généraux :**

L'Ecole de Soins Infirmiers Le Bon Secours a pour but d'être un lieu de formation, de réflexion, de prospective et d'expérimentation, de vie et créativité, et de rencontre. Elle se caractérise par une ouverture pédagogique, sociale et politique en vue de former des professionnel(le)s infirmier(e)s et sages-femmes.

Les objectifs généraux de l'école s'organisent autour de trois axes :

1. Pédagogique :

-----

- offrir des formations professionnelles de différents niveaux (base, spécialisations, permanentes) répondant aux besoins actuels et futurs de la population en matière de santé;
- développer des pédagogies alternatives, afin de favoriser l'ouverture de l'Ecole au plus grand nombre d'étudiants;
- diversifier l'offre de formation pour préparer des professionnels capables d'être opérationnels demain au sein d'équipes multidisciplinaires faisant face à une complexité soignante de plus en plus grande;
- garantir le meilleur niveau de compétences du personnel enseignant et administratif de l'école par une formation permanente active.

2. Professionnel :

-----

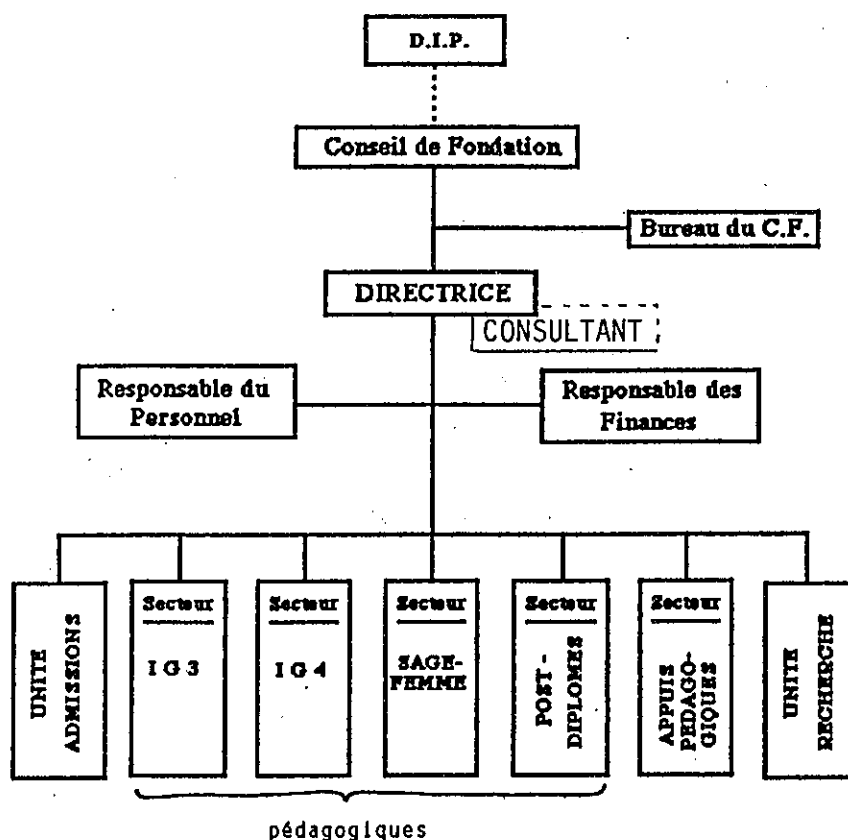
- mettre en place des filières de formations facilitant la mobilité professionnelle et l'élaboration d'un plan de carrière pour l'ensemble du personnel formé;
- mettre à la disposition des professionnels des méthodes d'analyse et de réflexion permettant d'élaborer des liens entre les savoirs théoriques et les pratiques;
- privilégier les relations avec les lieux d'exercice de la pratique professionnelle et les usagers;
- devenir des interlocuteurs reconnus (experts) par nos partenaires - étudiants, professionnels, usagers, instances politiques, associations professionnelles - en matière de santé et d'éducation sur le plan cantonal, national et international.

### 3. Recherche :

- 
- contribuer au développement de la recherche en soins infirmiers et en obstétrique et périnatalité qui s'articule aujourd'hui autour des domaines suivants :
    - . l'exercice de la pratique professionnelle
    - . l'environnement économique, social et politique de la pratique professionnelle
    - . l'organisation des services de soins dans les institutions du système de santé
    - . la formation professionnelle à différents niveaux
    - . l'évolution du corps professionnel, son organisation, son histoire;
  - utiliser les résultats de la recherche :
    - . pour un renouvellement des connaissances en soins infirmiers, obstétrique, périnatalité et en éducation; des pratiques professionnelles; de la qualité des réponses de la profession aux besoins de santé de la communauté
    - . pour maintenir un esprit critique quant aux orientations et choix des développements pédagogiques et professionnels de l'Ecole.

ETAPE II : proposer des nouvelles structures et une nouvelle organisation de l'école en tenant compte de la mission et des objectifs généraux .

## O R G A N I G R A M M E



Les nouvelles structures doivent servir les objectifs suivants :

- fonctionnement horizontal
- diminution des structures hiérarchiques
- référence aux concepts de responsabilité et délégation (autonomie)
- valorisation du travail de chacun à tous les niveaux (contribution à un projet commun).

**ETAPE III : évaluation des différents programmes de formation dans l'optique toujours de réaliser au mieux la Mission et les Objectifs généraux de l'Ecole.**

Cette étape est en cours et touche deux programmes de formation de base et tout le système des formations post-diplômes.

Nous avons, pour la réaliser, développé un réseau de travail avec les principales institutions de soins du canton de Genève et défini des profils professionnels pour les 5 - 10 prochaines années. Ceci dans le souci de garantir la cohérence et l'adaptation de nos formations avec les besoins de santé de la collectivité.

**ETAPE IV : développer l'axe de la recherche qui doit servir la fonction pédagogique de l'école, contribuer à garantir la qualité des soins et les développements de la profession, étudier les fonctionnements de l'école.**

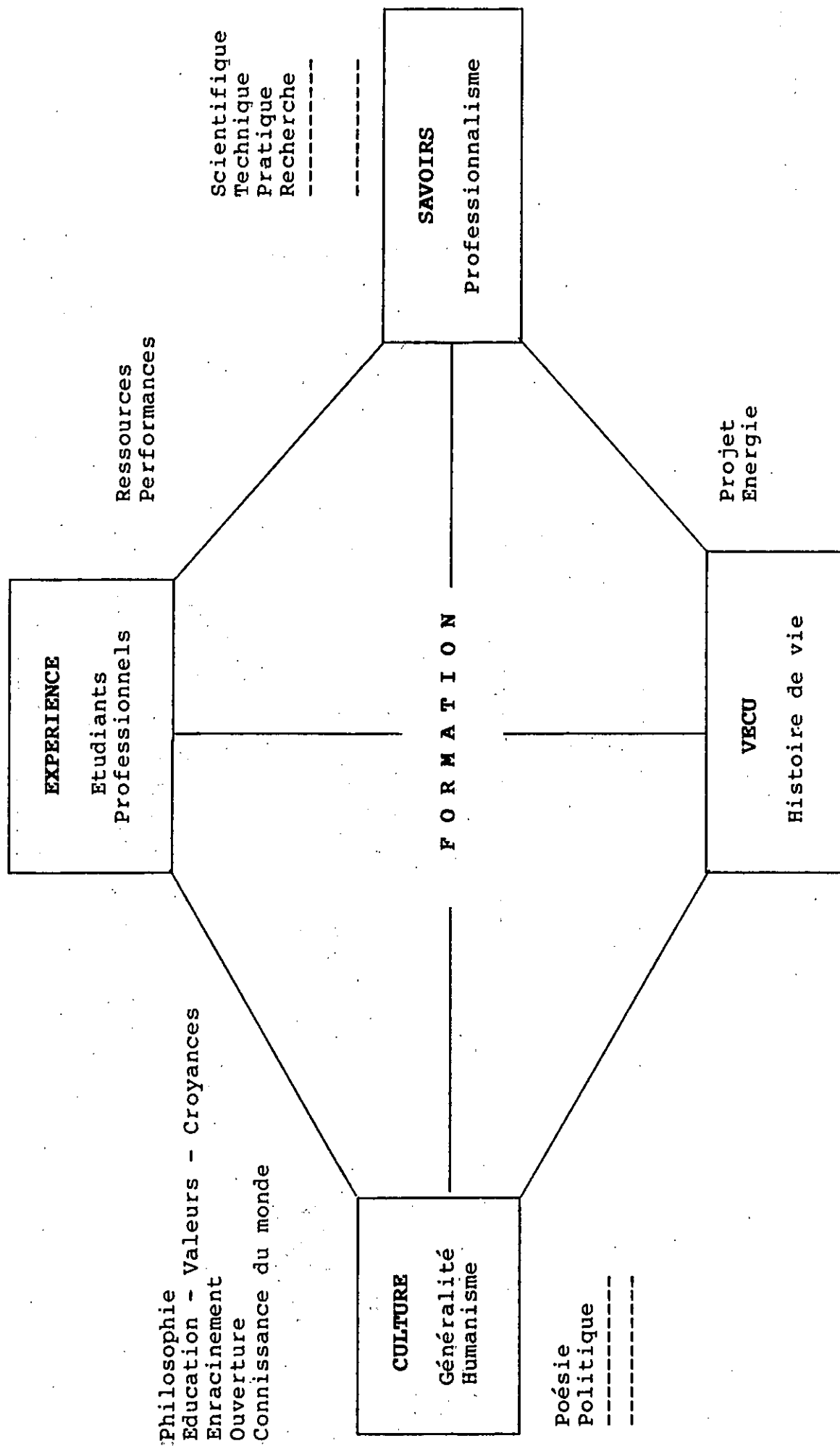
Nous avons déjà créé une unité de recherche, afin de répondre à cet objectif.

Afin de résumer cette expérience, nous pouvons maintenant parcourir le tableau No 1 (cf. annexe) qui sert de cadre au développement des différentes stratégies, changement et moyens mis en place pour réaliser le projet de restructuration de l'école à partir d'un axe central qui est la formation.

**FORMATION** : inscrite dans une culture tenant compte de l'expérience, du vécu et des savoirs.  
(Cf. tableaux No 1 à 7 en annexe)

Il n'y a pas de conclusion à cette courte présentation, car son histoire continue. Je reste à votre disposition pour toutes questions et commentaires.

Marie-Thérèse Engelberts



S T R A T E G I E S

CULTURE :

CREATION D'UN GROUPE DE REFERENCE

└─→ octobre 1990

- ETHIQUE ET PHILOSOPHIE
- COMMUNICATION
- SCIENCES ET RECHERCHE
- POLITIQUE
- POESIE
- -----
- -----

S T R A T E G I E S

EXPERIENCE :

|   |                       |
|---|-----------------------|
| . PROCESSUS DE PARTICIPATION DES ETUDIANTS                          | Avril 1990            |
| . INTENSIFICATION DES RELATIONS AVEC LES STAGES                     | En cours              |
| . MOBILISATION DES RESSOURCES INTERNES<br>----> Mandats spécifiques | En cours              |
| . RECHERCHE "MARCHÉ DE L'EMPLOI"                                    | Publication Mars 1990 |
| . FORMATION INTERNE A LA NEGOCIATION                                | Octobre 1990          |

S T R A T E G I E S

VECU :

|   |              |
|---|--------------|
| • MOBILISATION DES RECHERCHES EN COURS EN EDA<br>PROJET PROFESSIONNEL     | Janvier 1990 |
| • MOBILISATION DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE<br>ET SES RAPPORTS AU VECU | Dès 1988     |
| • RENFORCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT CLINIQUE<br>INDIVIDUEL / GROUPE          | Tradition    |

S T R A T E G I E S

SAVOIRS :

63

- . REFERENCES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE
- . CENTRATION SUR LE PROCESSUS DE FORMATION ET APPRENTISSAGE
- . UTILITE ET EFFICACITE
- . CADRE DE REFERENCE
- . CHANGEMENT ET FLEXIBILITE

| THEMES | PROGRAMME DE CHANGEMENT | MOYENS |
|--------|-------------------------|--------|
|--------|-------------------------|--------|

Exemple :

|               |  |   |
|---------------|--|---|
| A. CULTURE    | . NETWORKING   | . PRIORITES BON SECOURS<br>1990 / 94  |
| B. EXPERIENCE | . Développement Activité Conseil<br>et Recherche                           | . Publicité - Ouverture de<br>l'Ecole sur l'extérieur<br>. Cours pour tous publics<br>. Prospection |
| C. VECU       | . Intégration dans les programmes<br>de formation                          | . Pratique professionnelle<br>. Case study  |
| D. SAVOIRS    | . Révision des programmes de<br>formations de base, puis post-<br>diplômes | . Mobilisation enseignants +<br>consultant externe - projet   |

M O Y E N S

PROJET DE RESTRUCTURATION DU  
BON SECOURS

1989.....

Ière PHASE : ORGANISATION ET STRUCTURES 1990.....

1991.....

IIème PHASE : PROJET PEDAGOGIQUE

1992

IIIème PHASE : OUVERTURE AU MONDE



3 - TABLE RONDE N°2  
LES SYSTEMES EDUCATIFS

---

### 3. TABLE RONDE N°3 LES SYSTEMES EDUCATIFS

### **3. TABLE RONDE N°2**

#### **LES SYSTEMES EDUCATIFS**

Animateur : J. DONNAY, Facultés Universitaires N.D. de la Paix, Namur  
(Belgique)

Rapporteur : R. BOURDONCLE, INRP Paris (France)

Participants :

- M.C. CARREL, Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale de Grenoble (France)
- J. DUMORTIER, Secrétariat Général de l'Enseignement Secondaire (Belgique)
- D. GROOTAERS, Le Grain, Atelier de Pédagogie Sociale, Bruxelles (Belgique)
- M.R. GROUNAUER, Université de Genève (Suisse)
- C. LESSARD, Université de Montréal (Belgique)



## **FORMATION D'EQUIPES D'ETABLISSEMENTS ET NOUVELLES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS**

Les formations négociées pour des équipes d'établissements porteuses de projet développent de nouvelles compétences chez les enseignants : capacités à élaborer des projets, à travailler en équipe, à prendre en compte l'ensemble des problèmes de l'établissement. La formation de formateurs s'en trouve par conséquent modifiée.

Madame Marie-Claude CARREL  
Collaboratrice du Chef de la Mission à la Formation  
du Personnel de l'Education Nationale  
(MAFPEN)  
de l'Académie de Grenoble

MAFPEN - RECTORAT  
7 place Bir Hakeim  
BP n°1065  
38021 Grenoble Cedex  
Tél : 76.44.82.56  
Telex 98 07 13



La Formation Continue des enseignants du second degré en France est récente (les Mafpen ont été créées en 1982) mais son évolution est très rapide et les questions qui se posent sont maintenant les mêmes qu'en formation d'adultes (mise en place en 1971).

Parmi ces évolutions, il est intéressant de pointer la problématique de la formation continue centrée sur l'établissement scolaire pour des équipes porteuses de projet :

- parce que c'est un chantier ouvert pour des chercheurs, des formateurs, des décideurs et également pour des interactions entre eux

- parce que cette problématique met en jeu des données complexes qui de plus interagissent entre elles : l'établissement scolaire, les équipes et leurs projets respectifs.

### I. Pourquoi ce mode de formation ?

Il est à replacer dans le cadre de la crise du système éducatif et d'une demande sociale grandissante en matière d'éducation.

Pour arriver à ce que 80 % d'une classe d'âge ait le niveau du Bac, il faut que l'enseignant progresse en didactique, gère mieux l'hétérogénéité mais il lui est aussi nécessaire :

- de prendre en compte l'établissement scolaire dans lequel il exerce (sa politique implicite ou affirmée)

- de travailler en équipe avec d'autres enseignants et d'autres catégories de personnels

et donc d'opérer une bascule de représentation concernant sa fonction et d'accepter l'évolution de son métier : il ne doit plus seulement se considérer comme un spécialiste d'une discipline, comptable devant l'Education Nationale en général mais comme un acteur, en interaction avec d'autres, d'un établissement spécifique qui a sa culture propre(1). Le métier d'enseignant se professionnalise(2).

De plus l'établissement scolaire est un lieu pertinent de la formation continue des enseignants : la formation d'équipes permet un plus rapide réinvestissement des acquis de la formation, en situation, et par là même des évolutions plus radicales de la fonction enseignante.

## II. Le dispositif existant(3)

Il s'agit de stages réservés à des équipes qui ont un projet (équipes disciplinaires ou interdisciplinaires, catégorielles ou intercatégorielles) ; ces stages négociés se déroulent au plus près de l'établissement et sont accompagnés d'un suivi ou inclus dans un itinéraire de formation.

Par voie de conséquence, les formateurs concernés doivent travailler eux-mêmes en équipe, avoir une bonne connaissance du système éducatif, accepter de réserver du temps à l'équipe des stagiaires pour qu'elle affine ou construise son projet(4):

Parallèlement sont mis en place des personnes-ressource (des intervenants conseil) capables d'aider les équipes et les établissements à élaborer leur plan de formation et leur(s) projet(s).

## III. Effets (secondaires) de ces formations sur le métier d'enseignant

(L'effet premier étant l'acquisition ou le renforcement de compétences propres au contenu de la formation)

### 1). Compétences pour élaborer des projets

Parce qu'ils sont négociés avec les formateurs (dans leurs modalités et leurs contenus) et inscrits dans un plan de formation, ces stages permettent que se développent, lors de leur mise en place, les compétences nécessaires pour une démarche de projet (analyse de la situation, gestion prévisionnelle, mise en évidence des contraintes et des ressources etc...).

### 2). Renforcement du travail en équipes par un travail en commun

Certains stages fonctionnent même parfois exclusivement comme des temps de concertation (en l'absence de reconnaissance institutionnelle de cette concertation).

Les stages d'établissement sont aussi des lieux privilégiés où sont levées les oppositions catégorielles ou syndicales trop souvent stérilisantes par ailleurs : il s'agit d'y résoudre tel problème précis.

### 3). Prise en compte de l'établissement comme système

Le lieu de réflexion et d'action n'est plus la classe, le face à face pédagogique n'est plus le seul mode pertinent : l'idée de système se concrétise.

De plus le fait d'exprimer une demande, de la hiérarchiser, de négocier, tout cela renforce les conduites d'autonomie des établissements.

#### IV. Conséquences pour la formation de formateurs

Les formateurs intervenant en établissement doivent :

- savoir faire du "sur mesure"
- savoir tenir compte des projets de l'équipe des formés et de son environnement
- être au clair sur les différences entre formation et intervention
- connaître les règles et les principes de l'intervention puisque toute formation en établissement comporte en elle même des éléments d'intervention

Il faut noter à ce propos l'émergence de la fonction de consultant et les demandes d'audit qui se développent dans l'Education Nationale, en lien avec la politique de projets(5)

#### V. Questionnements ou inquiétudes

##### Question aux chercheurs

Ces nouvelles compétences enseignantes sont-elles une illusion ou une réalité ? Un feu de paille ou l'expression d'une nouvelle professionnalité ? S'il y a eu en effet évolution, quel est le rôle effectif de ce type de formation ?

##### Alerte auprès des décideurs

La tentation est grande de favoriser la modalité de formation centrée sur l'établissement (plus immédiatement rentable, moins onéreuse). Mais il y aurait danger de ne pas permettre une offre variée pour répondre à la complexité du système éducatif et à la multiplicité des besoins.

Au moment où se mettent en place de nouvelles structures de formations des maîtres en France(6), il est nécessaire de bien articuler les trois pôles notés dans le rapport Bancel :

- les contenus / les modes d'apprentissages / la connaissance du système éducatif et du fonctionnement de l'établissement scolaire, (le troisième point étant le plus délicat à intégrer parce qu'il met en jeu le terrain et sa complexité).

L'établissement doit être lui aussi un objet de recherche (la facilité étant de la considérer seulement comme un lieu de réinvestissement.)



### Notes et bibliographie

(1) cf article de G. Berger "Eléments de réflexion pour des dynamiques de changement dans la formation des enseignants" in Recherche et Formation n°6 INRP 1989.

(2) cf le rapport Bancel pour la création des IUFM

(3) cf les actes du séminaire nationale de Rennes  
Paris MEN CNDP 1987

(4) cf article de C. Hadji sur les groupes ressources in  
Cahiers pédagogiques n° 276 septembre 89 - P.40

(5) cf "La démarche de projet : de nouvelles pratiques pour des établissements" CRDP Poitiers décembre 89 et la bibliographie qui l'accompagne

(6) Les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) mis en place de façon expérimentale dès septembre 90 dans les académies de Grenoble, Reims, Lille.  
Pour plus de renseignements cf Le Monde de l'Education n° 170 avril 90



# RECTORAT DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE

mission académique  
à la formation des personnels de l'éducation nationale

7. place Bir-Hakeim  
B.P. n° 1065 38021 Grenoble Cédex  
Tél. 76.44.82.56 - Télex 980713  
Télécopie 76.51.57.69 - Télétex 76.51.77.04

## Intervention de MC. CARREL - Table ronde du 7/3/90

### Atelier Formation des formateurs

(résumé)

#### Introduction

Je parle au nom d'une MAFPEN. Celle de Grenoble où vient de naître une des 3 premières IUFM (quelques précisions sur ces institutions).

La Formation continue des enseignants du 2nd degré en France est récente : elle connaît une évolution rapide (en accéléré, "rattrapage" de 1971).

Parmi ces évolutions, je choisis de poser la problématique de la formation continue centrée sur l'établissement scolaire, pour des équipes porteuses de projet :

- parce que c'est un chantier ouvert pour des chercheurs - des décideurs - des formateurs - des stagiaires et pour des interactions entre eux

- parce que c'est un lieu de fragilité par manque de recul et à cause de la nécessaire prise en compte de données elles-mêmes complexes :

- l'établissement
- le projet
- de l'équipe
- de l'établissement.

#### Plan

- Pourquoi ce mode de formation ?
- Le dispositif mis en place par la MAFPEN de Grenoble
- Les effets sur le métier d'enseignant
- sur la formation de formateurs
- La fragilité de ces effets (partie non traitée par manque de temps)
- Questionnements.



### Pourquoi ces modalités de formation ?

A replacer dans le cadre de la crise du système éducatif et d'une demande sociale grandissante en matière d'éducation.

Pour arriver à 80 % d'une classe d'âge au niveau Bac il faut que l'enseignant travaille sur de nombreuses variables (la didactique, la gestion de l'hétérogénéité). Mais il lui est aussi nécessaire de :

- travailler sur l'établissement scolaire dans lequel il exerce (ce qu'il produit, ce qu'il reçoit, sa politique implicite ou affirmée...)
- travailler en équipe avec d'autres enseignants
- opérer une bascule de représentation et accepter un glissement de sa fonction :
  - qu'il ne se sente pas seulement un biologiste ou un linguiste... mais aussi un enseignant de l'établissement X qui a un rôle spécifique mais en interaction avec d'autres (professionnalisation - travail en équipes)
  - qu'il ne se considère pas exclusivement comme un membre de l'Education Nationale, ou général, mais aussi comme un acteur d'un établissement spécifique qui a sa culture propre, sa politique (cf article de G. BERGER. "Eléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants" in Recherche et Formation n° 6 - INRP 1989).

Pour toutes ces raisons, l'établissement est un lieu pertinent de la formation continue parce que la formation d'équipes permet un plus rapide réinvestissement des acquis de la formation pour des évolutions plus radicales de la fonction enseignante.

### Le dispositif

- Stages réservés à des équipes qui ont un projet (équipes interdisciplinaires ou non ; intercatégorielles ou non...)
- Stages négociés
- Se déroulent dans l'établissement (ou au plus près)
- Incitation à un suivi, à un itinéraire de formation.

Ce qui suppose au niveau des formateurs. :

- qu'ils travaillent en équipe
- qu'ils aient une bonne connaissance du système éducatif (voire que l'un d'entre eux soit membre de l'Education Nationale : importance de la formation par les "pairs")
- qu'ils acceptent de réserver du temps à l'équipe pour qu'elle affine ou construise son projet.

Pour compléter ce dispositif, mise en place de personnes-ressource (intervenants-conseil) capables d'aider les équipes et les établissements à élaborer leur plan de formation et leur(s) projet(s).

## Les effets (secondaires) de ces formations sur le métier d'enseignant

(l'effet premier étant l'acquisition ou le renforcement de compétences propres au thème de la formation).

1) Elaboration des projets. Négociées, inscrites dans un plan de formation, elles développent les compétences nécessaires pour entrer en démarche de projet (analyse de situation, gestion prévisionnelle, mise en évidence des contraintes, des ressources...).

### 2) Travail en équipes

Ces formations font naître ou développent le travail en équipes (équipes dans la même discipline ou interdisciplinaires ou intercatégorielles).

Certains stages fonctionnent même parfois exclusivement comme des moments de concertation (en l'absence de reconnaissance institutionnelle de cette concertation).

Les stages d'établissement sont aussi des lieux privilégiés où sont levées les oppositions catégorielles ou syndicales trop souvent stérilisantes.

Le fait de négocier la formation développe également des compétences pour travailler en équipes.

### 3) Vision globale de l'établissement.

Le lieu de réflexion et d'action n'est plus la classe. On n'est plus seulement dans la face à face pédagogique.

Effet de système

Renforcement des conduites d'autonomie de l'établissement (négociation, expression d'une demande...).

## ... et ses conséquences sur la formation de formateurs

- savoir faire du "sur-mesure"
- savoir prendre en compte les projets du formé, de prendre en compte l'environnement immédiat et plus lointain.
- être au clair sur les différences entre formation et intervention et connaître les règles et les principes d'intervention puisque toute formation en établissement comporte en elle-même des éléments d'intervention.

Noter l'émergence des besoins (et des fonctions) de consultant-d'audit (etc...) dans l'Education Nationale, liée à la politique de projets.

## Questionnements ou inquiétudes

### Question aux chercheurs :

Ces nouvelles compétences enseignantes sont-elles une expression ? un feu de paille ? une réalité ? si oui, quel est le rôle effectif de ce type de formation ? Des recherches comme celle d'Huberman et

M.M. Grounauer pourraient-elles prendre en compte ces variables ? (la formation modifie-t-elle les tendances naturelles de la trajectoire personnelle d'évolution des enseignants ?).

### Alertes auprès des décideurs

- La tentation est grande de favoriser la modalité "formation centrée sur l'établissement". Mais danger du monopole. Il faut une offre variée pour répondre à la complexité.

- Au moment où se précisent de nouvelles structures de formation des maîtres en France, nécessite de bien articuler les 3 pôles notés dans le rapport Bancel :

- contenus
- modes d'apprentissage, didactique...
- connaissance du système éducatif, du fonctionnement de l'établissement.

Ce 3ème point est le plus délicat à intégrer parce qu'il met en jeu le terrain (et sa complexité).

L'établissement doit être aussi un objet de recherche et de formation (la facilité étant de le considérer seulement comme lieu de réinvestissement).



La triple interpellation d'un administratif "décideur" en éducation  
=====

Ses contraintes spécifiques: négocier avec le pouvoir politique,  
concilier les besoins de l'institution et les compétences des chercheurs,  
trouver un équilibre entre recherche fondamentale et recherche  
opérationnelle, assurer la cohérence et le suivi des formations.

Jean DUMORTIER

Directeur Général honoraire de l'Organisation des Etudes  
en Belgique francophone

Adresse privée: Boulevard Louis Mettewie, 95, Bte 18  
1080 Bruxelles

Téléphone: 02/ 465 10 69



R. E. F.

=====

Rencontre Internationale des 6,7 et 8 mars 1990

Intervention de J. DUMORTIER (Belgique)

Vu le court laps de temps dont nous disposons chacun, je limiterai mon propos à quatre considérations, qui me donneront l'occasion d'interpeller tantôt les chercheurs, tantôt les formateurs, vu que j'appartiens au groupe des "décideurs".

Jusqu'à il y a peu, j'avais en effet la responsabilité d'une administration qui, en Communauté française de Belgique, se trouve à l'interface formation initiale - formation continuée; formation - recherche pédagogique; formation - économie.

La première considération concerne la portée du concept "décideur" en matière d'éducation et de recherche pédagogique, lorsqu'il s'agit de l'enseignement organisé par les pouvoirs publics.

La responsabilité de cet enseignement reposant auprès du pouvoir politique, un "décideur" est essentiellement un gestionnaire d'un service administratif qui s'efforce de traduire en programmes de formation et en plans d'actions les intentions éducatives de ce pouvoir politique.

Une double alternative se présente ici:

- les intentions éducatives du pouvoir politique sont explicites et stables, parce que le pouvoir politique a une certaine permanence; ou bien elles sont moins explicites et plus variables;
- le pouvoir politique veut attacher son nom à telle rénovation du système éducatif, ou bien il accepte l'idée qu'une mutation quelconque des objectifs ou des pratiques est le plus souvent un processus lent.

Très souvent, l'urgence des plans d'actions imposés par le pouvoir politique s'accommode mal de la nécessaire continuité de la recherche pédagogique et de la stabilité de ses conditions de réalisation. C'est le choc des échelles temporelles que notre président de séance a signalé hier et l'un des paradoxes cités par M. Le Corre. D'autre part, le "gestionnaire" dont question ci-dessus est lui-même un pédagogue à qui, de ce fait, le langage des chercheurs en pédagogie est relativement familier, ou bien il ne l'est pas. Dans ce cas, le type de discours souvent utilisé par les chercheurs rend plus long et plus complexe le processus de décision.

Dans un cas comme dans l'autre, les chercheurs doivent se sentir interpellés par le souhait de trouver les objectifs de toute recherche exprimés en des termes aisément accessibles, les grandes lignes de la stratégie, la durée du travail et le coût global clairement précisés. Un autre des paradoxes cités hier est ici d'application: les crédits alloués à la recherche, comme à la formation continuée d'ailleurs, sont à ce point limités qu'une stratégie cohérente est vraiment un impératif qui s'impose à tout "décideur".

\* \* \* \* \*

La deuxième considération concerne la recherche en éducation. Tout en mesurant combien le terme "recherche" peut, dans une rencontre internationale, couvrir des réalités différentes, je prendrai une option claire: sans nier l'importance, dans certains domaines, de la recherche fondamentale, j'opte résolument pour la recherche orientée vers des décisions, la recherche opérationnelle, la recherche-action, conduite en interaction avec les "gens du terrain". Ceux-ci doivent être impliqués dans le processus d'analyse des situations, de fixation d'objectifs opérationnels, de régulation de l'action, de l'évaluation finale.

Il me paraît en effet essentiel que ces hommes et femmes du terrain, choisis en fonction de leur compétence et de leur ouverture, puissent fonctionner comme personnes-relais auprès de leurs collègues, préparant ainsi l'acceptation de décisions résultant de la recherche ou la généralisation de telle ou telle pratique nouvelle.

L'idéal est donc, à mes yeux, que ces hommes et femmes du terrain se transforment en formateurs de leurs collègues. D'où l'importance d'une implication directe de la direction de l'école, qui doit pouvoir veiller à ce que les relais fonctionnent bien.

Les résultats d'une recherche doivent normalement être disséminés par des publications scientifiques, qui utilisent naturellement le langage approprié, nécessaire à la légitimité du travail de recherche. Mais il faut être conscient d'une réalité: ces publications scientifiques sont fort peu lues par l'enseignant ordinaire. Il me paraît donc indispensable qu'à côté d'une publication de type scientifique, les résultats d'une recherche fassent l'objet de communications moins ambitieuses, écrites dans un langage accessible au commun des enseignants concernés.

De tels documents deviennent alors idéalement la base d'un plan d'une formation continuée, qui sera aussi décentralisée que possible, de manière à pouvoir prendre en compte les problèmes d'environnement, de culture d'une école ou d'un groupe d'écoles.

Cette deuxième réflexion doit interpeller tant les chercheurs que les formateurs.

\* \* \* \* \*

La troisième considération vise aussi bien la recherche que le programme de formation continuée.

L'un et l'autre doivent en effet tenir compte

- des attentes des enseignants, après vérification que ces attentes sont une expression correcte des besoins ressentis. Il faut signaler ici combien il est difficile de récolter ces attentes directement auprès des enseignants, qui manifestent beaucoup de réticences à faire état de leurs besoins. La récolte via les directions d'écoles, les corps d'inspection ou les chercheurs est loin d'être idéale;
- des besoins d'auto-formation qu'expriment certains enseignants, même s'ils ne sont pas très nombreux;
- des besoins de l'institution elle-même.

La négociation à propos de ces différents besoins conduit normalement à la mise au point de cahiers des charges, qui sont soumis aux instituts de formation ou de recherche.

Une autre négociation avec ces instituts est nécessaire, car il faut prendre en considération les ressources humaines disponibles et leurs diverses compétences. Il faut d'autres compétences pour mener à bonne fin des programmes de recherche ou de formation relatifs au développement de projets d'écoles, à l'introduction de nouvelles technologies ou à la lutte contre l'échec scolaire que pour apporter, aux disciplines existantes, les adaptations nécessaires.

Ce n'est qu'après une analyse sérieuse des contraintes et des ressources qu'un programme de formation ou de recherche peut être établi avec le formateur ou le chercheur. Ce plan doit préciser les objectifs, les contenus, les modes de réalisation et d'évaluation, les produits à élaborer, le suivi et la dissémination.

On le voit aisément, ce processus plutôt long mobilise temps et énergie.

Confronté à d'autres impératifs, le "décideur" est parfois - ou souvent - tenté d'accepter les programmes que lui proposent les instituts spécialisés, ce qui a pour conséquence que l'offre prend le pas sur la demande.

Cette situation est interpellante pour les chercheurs, les formateurs et les décideurs.

\* \* \* \* \*

La quatrième considération, qui a trait à la formation initiale, interpellera plus directement les formateurs.

Si nous ne voulons pas qu'accèdent demain à la carrière enseignante des hommes et des femmes qui n'auront pas reçu, dans leur formation initiale, ce que leurs aînés ressentent comme des besoins après quelques années de service, il est important que cette formation initiale s'adapte.

D'autre part, il serait souhaitable que les instituts de formation initiale prennent une part active tant dans les programmes de recherche que dans les programmes de post-formation de manière à ce que le personnel de ces instituts participe davantage à l'évolution du système éducatif et prenne mieux conscience des besoins ressentis par celles et ceux qu'ils ont formés.

Il me paraît que la nécessité et l'ampleur de la post-formation seraient réduites si la formation initiale développait davantage

- les capacités d'auto-analyse des comportements et des interactions au sein des systèmes-classes ou groupes, dont Mme Charlier nous a entretenus hier; si donc les enseignants pouvaient plus aisément adopter des attitudes d'observateurs lucides et de chercheurs;
- les compétences sociales ( la conduite de réunions, la participation à des discussions, le travail en équipe, l'insertion dans un projet d'école,...);
- la capacité d'utiliser intelligemment et pleinement les espaces de liberté que laissent les instructions officielles, même dans des systèmes éducatifs apparemment rigides;
- le contact avec toutes les catégories de jeunes normalement pris en charge par ceux qui ont reçu cette formation, de manière à éviter autant que possible dépaysement et déception.

## FORMER DES PRATICIENS-CHERCHEURS

Enseignants, animateurs d'associations, permanents d'organisations sont en quête d'une identité professionnelle mieux établie. Les former à analyser leur action et à l'évaluer peut y contribuer.

Dominique Grootaers, sociologue, chercheur et formatrice.  
Le Grain, Atelier de Pédagogie sociale, 99 rue Lesbroussart,  
1050 Bruxelles. Tel. 2.672.42.24



## FORMER DES PRATICIENS-CHERCHEURS

D'emblée, je voudrais situer ma propre réflexion à l'articulation entre la recherche et la formation, l'une se nourrissant de l'autre, et réciproquement. Pour pouvoir mieux appréhender les profils et les compétences que la formation de formateurs devrait susciter aujourd'hui, je commencerai donc par observer et questionner l'évolution des terrains où interviennent ces formateurs.

### Les contextes d'intervention des formateurs

Par formateurs, j'entends, d'abord, les animateurs d'associations locales et régionales travaillant dans des domaines comme l'alphabétisation, l'intégration des minorités, l'insertion professionnelle, la lutte contre l'échec scolaire, etc. regroupées en Belgique sous l'appellation "éducation permanente" et subventionnées à ce titre; ensuite, les permanents d'organisations traditionnelles comme le syndicat, les mouvements d'éducation populaire, les associations familiale; enfin, les enseignants pour lesquels commence à s'élaborer, en Belgique, une politique de formation continuée.

Chacun de ces groupes de formateurs rencontrent sur son terrain des problèmes nouveaux.

Les animateurs d'associations, souvent très qualifiés (niveau de diplôme élevé et expérience professionnelle), veulent faire reconnaître socialement leur fonction. Souvent mal payés, ils sont engagés sous des statuts précaires au sein d'organisations dont la viabilité financière est elle-même problématique à cause de subventions insuffisantes et régulièrement remises en cause par les pouvoirs publics. En d'autres termes, comment peuvent-ils affirmer leur compétence professionnelle et l'utilité sociale de leur travail? Accroître leur maîtrise sur leur travail est une condition pour que celui-ci soit acceptable à leurs yeux.

Les permanents des organisations traditionnelles voyaient jusqu'ici leur travail légitimé par l'idéologie. Celle-ci était le ciment qui unissait tous les membres entre-eux, depuis la base jusqu'au sommet de la hiérarchie. Aujourd'hui, le centralisme et la bureaucratisation de ces organisations ont créé une distance entre la base (les affiliés) et les permanents. Par ailleurs, la sociale-démocratie, qui est la caractéristique générale de nos sociétés, technicise considérablement les solutions à apporter aux problèmes sociaux. Pour répondre à ces

deux défis, les permanents doivent passer du militantisme au professionnalisme. Certains d'entre-eux suivent des formations universitaires à horaire décalé, pour acquérir le niveau de diplôme et de compétence correspondant à leur niveau de responsabilité (1).

Les enseignants des écoles secondaires, et en particulier ceux des écoles professionnelles, voient leur fonction se transformer. Avec le prolongement de la scolarité et l'élévation du niveau général des diplômes dans la population, avec, en conséquence, l'augmentation du nombre des échecs scolaires et la baisse de la motivation des élèves, le temps de la transmission pure et simple des savoirs, dans le cadre d'une relation privilégiée entre un enseignant et sa classe, ce temps-là est terminé. Aujourd'hui, le travail des enseignants dépasse le cadre protégé de la classe et doit rencontrer les problèmes nouveaux liés aux transformations incessantes de l'école secondaire et aux publics hétérogènes d'élèves qu'elle brasse. Aussi, les enseignants sont-ils appelés à se concerter avec leurs collègues pour redéfinir leurs objectifs et choisir les stratégies pédagogiques les plus adéquates, en tenant compte du contexte où ils enseignent. Ils sont condamnés à innover et à innover en équipe, ce qui exige d'eux des compétences complexes relevant des domaines organisationnel et institutionnel autant que de ceux de la pédagogie et du travail de groupe.

### **La conquête de l'autonomie passe par la réflexion sur la pratique**

L'observation de ces trois univers fait apparaître des tendances communes dont il est possible de dégager des priorités pour la formation des formateurs.

Ces trois types de formateurs sont tenus de devenir des "professionnels". A ce titre, ils doivent poursuivre l'efficacité (2) la plus grande possible en tenant compte d'un contexte en changement et d'une relative rareté des ressources. Pour atteindre cette efficacité, les formateurs cherchent à avoir la maîtrise des situations où ils interviennent et donc, la possibilité de définir eux-mêmes les objectifs et les moyens de leur action. La conquête de cette autonomie et de ce pouvoir sur leur travail implique, en contrepartie, que les formateurs s'attèlent à évaluer les résultats de leur action selon des critères qu'ils auront définis, au préalable, le plus rigoureusement possible, en fonction des objectifs et des moyens qu'ils se seront donnés.

Autrement dit, ces trois catégories de formateurs doivent être capables d'analyser leur action, de réfléchir sur leur pratique. Cette capacité nécessite une formation appropriée car ni la formation traditionnelle, ni la simple expérience de l'action ne permettent

d'acquérir les compétences nécessaires à cette réflexion sur la pratique.

### La réflexion sur la pratique dans le champ des savoirs

Rappelons en quelques mots, le statut du savoir pratique (que nous appelons aussi la réflexion sur la pratique) par rapport au savoir théorique (3).

Le savoir théorique cherche à élaborer des lois et des modèles en vue de rendre compte des relations de causalité qui existent dans un champ particulier du réel. Il a comme finalité l'explication; il cherche à comprendre le monde. Le savoir pratique tente d'élaborer des procédures et des modèles en vue d'agir efficacement sur un champ du réel. Sa finalité est l'action; il cherche à transformer le monde.

Le savoir théorique doit prouver sa validité par la vérification expérimentale des hypothèses qu'il propose. Le savoir pratique doit, lui aussi, être soumis à la critique des faits. Cette critique se réalise par l'évaluation du schéma directeur de l'action qu'il a défini. C'est donc par l'évaluation que le savoir pratique doit "prouver" son efficacité.

Le savoir pratique est épistémologiquement de même nature que le savoir théorique. La production de l'un comme celle de l'autre empruntent un cheminement identique, celui de la "pensée réelle" passant par une série d'étapes semblables. La production d'un savoir nouveau exige une démarche intellectuelle à la fois intuitive et systématique comprenant des étapes caractéristiques: définition des données d'un problème, combinaison de manière neuve d'éléments d'informations préexistants, tâtonnement par essais et erreurs, élaboration progressive d'un modèle satisfaisant par rapport au problème posé, confrontation de ce modèle aux faits observés.

La production d'un savoir nouveau donne naissance à des produits du savoir. Les produits du savoir théorique comme ceux du savoir pratique font alors partie du stock de connaissances disponibles que j'appellerai le "savoir constitué". A tous moments, de nouveaux modèles théoriques et pratiques vont devoir être élaborés en fonction des nouvelles questions qui se posent. La démarche de production de ces nouveaux modèles exige, à son tour, d'aller puiser aux sources du savoir constitué.

### Trois objectifs pour former des praticiens-chercheurs

Revenons à la formation des formateurs, précisément à leur formation à

la réflexion sur la pratique. Disons-le clairement: réfléchir sur sa pratique revient à produire un savoir nouveau qui se centre sur la définition et l'évaluation des schémas directeurs de l'action et exige donc, de la part des formateurs, des capacités propres à la recherche, appliquée à leur terrain. Bon gré, mal gré, les "praticiens" doivent aussi devenir des "chercheurs".

Pour développer ces capacités, nous nous appuyons sur le courant pédagogique dit de la construction des savoirs (4). Celui-ci conçoit la formation comme un entraînement actif à l'acquisition des mécanismes nécessaires à la production du savoir.

Quelques étapes balisent cette méthodologie. Le point de départ est un défi intellectuel, une situation-problème, que le formé pense pouvoir résoudre assez facilement en mobilisant ce qu'il sait déjà. Or, il n'en est rien: en suivant cette pente spontanée, le formé aboutit à une impasse. Seule la créativité intellectuelle, l'inventivité en vue de forger de nouveaux concepts ou de nouveaux modèles, permettront d'organiser le problème soulevé et de lui donner cohérence. Reste encore à vérifier si la solution imaginée rend compte de l'ensemble des interrogations dégagées progressivement et à confronter aux faits le modèle inventé.

Cette démarche pédagogique, outre qu'elle développe les capacités mentales et fait découvrir les exigences de la recherche véritable, modifie fondamentalement le rapport au savoir. C'est là un point capital. De par le mode de fonctionnement habituel des systèmes de formation de type transmissif (plus ou moins didactiques), le savoir apparaît de manière dominante sous sa forme de "produit", de savoir constitué que l'élève doit s'approprier, et non comme une "activité", une construction que l'élève doit élaborer par sa propre recherche.

La méthodologie de la construction des savoirs doit modifier chez les formateurs en formation leur attitude profonde face aux difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain en leur faisant rejeter la tentation qu'ils auraient, d'aller chercher quelque part, s'il le faut chez les experts, une réponse toute faite à leur problème, réponse qui selon eux, existerait déjà nécessairement et qu'il suffirait donc de débusquer... L'attitude induite par les démarches de construction du savoir est au contraire d'accepter de s'atteler à l'élaboration d'une réponse nouvelle par rapport à des problèmes nouveaux pour lesquels, par définition, il n'existe encore nulle part de solution satisfaisante.

Un deuxième objectif de formation à la réflexion sur la pratique concerne l'accès au savoir constitué. En effet, résoudre un problème nécessite aussi d'utiliser les ressources des connaissances disponibles. S'il faut être créatif, il ne s'agit pas de tout inventer!

Mais comment sélectionner les informations les plus pertinentes par rapport au problème à résoudre dans l'énorme réservoir des savoirs théoriques et pratiques, élaborés dans les domaines éducatifs et sociaux. L'inventaire complet n'existe pas! Et les praticiens ne disposent pas du temps nécessaire pour se transformer en "rats de bibliothèque". Ils ont besoin d'être orientés dans la jungle des publications. Les formateurs de formateurs peuvent être ces "média-teurs", c'est-à-dire les vulgarisateurs du savoir constitué dans les domaines qui leur sont familiers.

Leur rôle consiste alors à élaborer des itinéraires balisés dans l'ensemble des informations d'un champ donné. Ces itinéraires indiquent des entrées, des filiations (la genèse des idées et les courants qui les portent) et des finalités (à quelles questions, ce savoir a-t-il cherché à répondre).

Cet objectif de faciliter l'accès au savoir constitué, peut s'accompagner d'un entraînement méthodologique à la recherche documentaire et à la lecture efficace (4).

Un troisième objectif à poursuivre avec ce public d'acteurs sociaux est l'apprentissage de l'analyse de situations concrètes dans une perspective interdisciplinaire. La résolution de problème exige non seulement la prise de recul et la distanciation mais encore la mobilisation de grilles d'analyse puisées à plusieurs sources de savoirs. Lorsque pour analyser une situation, les schémas empiriques anciens apparaissent inadéquats, la tentation existe de recourir à une discipline particulière (par exemple, celle dont le formateur de formateurs est spécialiste). Cet apport risque de se révéler insatisfaisant à son tour parce que la complexité de la réalité ne se laisse pas saisir avec un seul éclairage. Plusieurs grilles de lecture doivent être appliquées pour appréhender de manière pertinente les problèmes liés à l'action.

La méthode de cas est un moyen pédagogique adéquat pour développer cette capacité d'analyse multidimensionnelle.

Voilà, brièvement exposées, trois pistes pour la formation des formateurs à la réflexion sur la pratique. Rendre les formateurs producteurs de leur propre savoir sur leur action et inventeurs des solutions aux problèmes que celle-ci leur pose, est une manière d'augmenter leur pouvoir et leur reconnaissance sociale. Enseignants, formateurs de tous ordres, travailleurs des secteurs sociaux et culturels appartiennent à ces professions intermédiaires mal à l'aise dans une société qui, à la fois, proclame haut et fort leur utilité mais, en même temps, identifie mal leur valeur professionnelle spécifique.

Dominique Grootaers



(1) Je me réfère ici à l'expérience de la F.O.P.E.S., Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale, créée en 1974 dans le cadre d'un contrat de coopération entre l'Université Catholique de Louvain et le Mouvement Ouvrier Chrétien.

(2) Avec NIZET J., *La conversion problématique des non-marchands du temple*, in *La Revue Nouvelle*, avril 1989, p.43-52, nous distinguons l'efficacité c'est-à-dire la recherche de résultats et l'évaluation des moyens utilisés pour les atteindre, de l'efficience correspondant à la mesure quantitative (financière, en terme d'effectifs,...) d'une action.

(3) Il s'agit d'un condensé des réflexions développées dans GROOTAERS D. et TILMAN F., *La théorie et la pratique: le pot de fer contre le pot de terre*, in *Critique régionale*, n°15, juin 1987, p.29-44, GROOTAERS D., *Géographie des savoirs et formation supérieure des adultes*, F.O.P.E.S - U.C.L., février 1989, GROOTAERS D. et TILMAN F., *La qualification professionnelle et la culture technologique*, in *La Revue Nouvelle*, mars 1990, p.51-61.

(4) Les références d'ouvrages donnant des pistes méthodologiques sont données dans GROOTAERS D., *Géographie des savoirs*, op. cit.



## VERS QUELLE FORMATION DES "NOUVEAUX ENSEIGNANTS" ?

### Résumé :

La définition des nouveaux rôles de l'enseignant est un préalable à l'élaboration de tout dispositif de formation. Marie-Madeleine GROUNAUER illustre son propos par l'exemple d'un projet de réforme genevois qui associe chercheurs, décideurs et praticiens à cette réflexion sur la formation.

Marie-Madeleine GROUNAUER

collabore à la recherche et à la formation dans l'équipe du Professeur Michaël HUBERMAN.

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,  
Université de Genève

adresse : UNI-DUFOUR CH-1211 GENEVE 4

tél. privé 22/44.79.48



S'interroger sur le contenu et le mode de formation à donner aux enseignants secondaires implique d'abord la compréhension des nouveaux rôles liés à cette profession. Dans un deuxième temps, il s'agit de formuler des hypothèses sur cette évolution et dans quel sens il faut éventuellement l'infléchir. Cette réflexion devrait associer les chercheurs, les directions, les praticiens, voire les utilisateurs eux-mêmes...

### Les mutations de la fonction enseignante

Comment les enseignants de différentes générations se représentent-ils aujourd'hui leur profession, comment perçoivent-ils ses mutations, son évolution? Pour répondre à cette question, je prendrai l'exemple d'une vaste enquête, récemment publiée à Genève (Huberman et al., 1989), consacrée à la carrière des enseignants secondaires ( $n = 160$ ), dont les données sont significatives. Par exemple, celles qui ont trait aux rôles nouveaux de l'enseignant. Aujourd'hui, en effet, les attentes liées à la fonction enseignante apparaissent si complexes qu'elles sont parfois à l'origine de graves crises d'identité, qui peuvent devenir dramatiques lorsqu'elles remettent en question les personnes elles-mêmes (Huberman, 1989). Même si tous les enseignants ne vivent pas de tels moments difficiles, beaucoup se sentent tiraillés entre des attentes contradictoires (par exemple, celle de "former" les élèves, et en même temps, de les "sélectionner") et la plupart ont l'impression de devoir jouer une multitude de rôles (assistants sociaux, éducateurs, pédagogues, psychologues, animateurs) auxquels ils n'ont pas été préparés. Alors qu'autrefois, l'accent était mis sur la maîtrise des disciplines enseignées, aujourd'hui, l'élément décisif, dans la lutte contre l'échec scolaire, est la maîtrise du mode de transmission des connaissances (adapté à l'âge et aux aptitudes de l'enfant, ce qui exige la connaissance pratique et théorique d'éléments de psychologie de l'adolescent, de dynamique de groupe, d'une variété de techniques et de méthodes d'animation, etc).

Devant ces exigences nouvelles — démesurées, selon certains — notre enquête révèle le désarroi de beaucoup de débutants, inefficaces et chahutés, mal ou pas du tout préparés à assumer toutes ces tâches. Le grand nombre de préoccupations rencontrées et le pourcentage important de maîtres qui les évoquent sont, à cet égard, significatives. Près de la moitié d'entre eux (46 %) disent en effet avoir éprouvé un "sentiment de tâtonnement continu" et 40 % celui de "ne pas être à la hauteur". Pratiquement la même proportion d'enseignants ont eu l'impression d'avoir été "inconséquents (tantôt rigides, tantôt

laxistes)”, tandis que 38 % des débutants ont vécu cette période en “survivant au jour le jour”...

Il faut encore noter que le pourcentage des jeunes enseignants qui ont rencontré ces préoccupations est encore plus élevé que chez l'ensemble des maîtres (63 % évoquent le “tâtonnement continu” de leurs débuts). Ce qui s'explique, en partie, par leur quasi absence d'expérience avant l'enseignement (en tant que moniteur, ou animateur de mouvement de jeunes, par exemple), mais qui pose surtout, de façon particulièrement aiguë, le problème de la formation initiale.

### La formation initiale

En effet, il existe plusieurs études qui comparent les enseignants qui rencontrent relativement peu de préoccupations au départ à ceux qui en rencontrent beaucoup: “En particulier, lorsque ces enseignants proviennent de différents dispositifs de formation ou de deux variantes du même dispositif (une “expérimentale”, l'autre “conventionnelle”), nous sommes en mesure de lier les composantes du dispositif au vécu initial de ses diplômés” (Huberman, 1987). Quels sont donc, très schématiquement, les traits qui caractérisent ces dispositifs plus efficaces?

- mise en place d'un dispositif “clinique” de formation (inspiré de la formation des médecins, par exemple, et qui se caractérise par le cycle suivant: diagnostic — hypothèse — intervention — contrôle des effets de l'intervention, ainsi que par la présence d'un encadrement efficace);
- possibilité de favoriser la mise en responsabilité progressive (par exemple, au lieu d'une prise en charge, dès le début, de toute une classe, le futur enseignant est d'abord chargé d'un, puis de quelques enfants);
- occasions d'observer et de s'exercer à pratiquer une variété de modes d'animation de la classe (travail par groupes, individuel, etc).

Ce mode de formation implique donc une nouvelle mise en oeuvre du lien théorie-pratique. Les ressources humaines (spécialistes, praticiens expérimentés) et les ressources théoriques et méthodologiques dont le futur enseignant a besoin au cours de sa formation lui sont proposées. De plus, pour lui en faciliter l'accès, un encadrement adéquat guide sa démarche. Au lieu d'être abstraite, cette démarche est ainsi organisée selon les demandes du candidat à l'enseignement qui, avec l'aide des personnes-ressources, identifie ses besoins à partir de sa pratique quotidienne, qu'il peut constamment réorienter, au fur et à mesure de ses expériences, elles-mêmes enrichies par ses nouvelles

connaissances. Ce processus pouvant également, nous allons le voir, s'appliquer aux dispositifs de formation continue.

### La formation continue

Quel bilan peut-on faire de l'efficacité de la formation continue lorsqu'elle est conçue de façon "conventionnelle"? A ce propos, notre recherche genevoise est éloquente. Par exemple, nous avons interrogé les maîtres expérimentés sur les difficultés pédagogiques qu'ils n'avaient pas réussi à maîtriser au bout d'un certain nombre d'années d'enseignement. On constate que celles qui sont citées le plus souvent sont:

- travailler de façon efficace dans une classe de niveau hétérogène;
- faire progresser les enfants en retard sur le programme.

Or, quand nous avons demandé aux maîtres comment ils réagissaient à cette carence, 25 % d'entre eux ont répondu qu'ils ne faisaient aucune tentative pour y remédier. Quant aux autres, ils privilégient nettement les filières personnelles (petites expériences "sur le tas", "bricolage", la plupart du temps seuls, plus rarement avec quelques collègues) aux filières officielles ou institutionnelles (formation continue, "école normale", recours aux spécialistes sans encadrement ni feedback).

Ces constatations confirment les résultats d'autres recherches qui montrent l'inefficacité des dispositifs en place et celles qui décrivent les conditions dans lesquelles les enseignants cherchent des apports extérieurs pour améliorer leur enseignement dans sa forme (méthodes) et ses contenus (Huberman, 1983; Perrenoud, 1983).

S'il s'avère donc que les besoins des maîtres — formulés ou non, conscients ou inconscients — en matière de formation permanente ou continue sont mal articulés avec les besoins et les contraintes de la gestion de la classe et la prise en compte de tous ses paramètres, il faudrait alors s'interroger sur la mise en place de dispositifs plus souples (ou la transformation de ceux qui existent déjà) répondant vraiment à la demande des maîtres, toujours plus complexe et multiforme. Ces contre-modèles de formation existent déjà dans certains pays, plus particulièrement les pays anglo-saxons (Huberman, 1987). On y trouve plusieurs variantes dont on peut s'inspirer, en tenant compte des besoins et contraintes spécifiques du contexte. Par exemple, par la création de réseaux, liés à un dispositif de "ressources" matérielles et humaines (Huberman, 1986), comme nous l'avons évoqué plus haut, à propos de la formation initiale.

Pour conclure, je donnerai l'exemple d'un projet de réforme sur la formation qui tente d'organiser sa réflexion en associant "décideurs",

chercheurs et formateurs.

#### Un exemple de collaboration entre décideurs, chercheurs et praticiens

Ce projet de réforme a pour cadre le Cycle d'Orientation à Genève (institution qui regroupe en différentes sections, gymnasiales ou non, les élèves de 12 à 15 ans). Il s'agit de s'interroger sur le contenu à donner au concept de "culture générale" dans une recherche de "formation équilibrée de l'élève" (Séminaire des Diablerets, 1989) et aux moyens d'intensifier la lutte contre l'échec scolaire (Perrenoud, 1986; Hutmacher, 1989). Ce projet de réforme présente l'intérêt d'associer, dans un premier temps, psychologues, sociologues, pédagogues et directions. Dans un second temps, il prévoit de faire intervenir les praticiens, selon des modalités que je développerai plus loin.

Ce projet met aussi au centre de sa réflexion la formation des formateurs en définissant les nouveaux rôles de l'enseignant qui devra:

- être polyvalent, l'interdisciplinarité devenant de plus en plus, et dans tous les domaines, la règle;
- savoir dépasser son individualisme et collaborer avec ses collègues et même, éventuellement, avec d'autres milieux (économiques, scientifiques, etc);
- être capable d'assumer une fonction de tutorat auprès des élèves;
- devenir responsable des apprentissages des élèves et de leur réussite;
- susciter chez les élèves des aptitudes à s'approprier les connaissances et à savoir les organiser plutôt que les accumuler;
- développer et laisser s'épanouir chez les élèves des qualités d'imagination, de création, de préférence au psittacisme.

Dans le but de réfléchir en commun à ce projet, les stratégies proposées aux différents partenaires ont été les suivantes:

Du côté des spécialistes...

- être attentif à l'utilisation des données scientifiques ou spécialisées (par exemple, celles qui ont trait à l'application de méthodes comme la "pédagogie de maîtrise" ou de dispositifs comme l'évaluation formative) par des non-spécialistes, par des praticiens (Huberman, 1988).

Pour ce faire, les chercheurs qui travaillent sur le sujet doivent, dès le départ, établir une stratégie de dissémination ou de concertation qui ne soit pas une stratégie bureaucratique (c'est-à-dire éviter les canaux administratifs ou hiérarchiques au profit d'autres formes de communication et d'échanges: journées d'études, exposés et discussions, textes et documents "ciblés");

- être attentif à rester en contact avec le ou les groupes de praticiens

susceptibles de mettre en oeuvre le produit de la recherche, en définissant en commun les modalités, en étant à l'écoute de leurs questions, de leurs demandes et de leurs besoins;

- savoir prendre en compte ces demandes et en tenir compte dans la suite de la réflexion et dans l'application des recherches.

Du côté des praticiens...

- permettre l'analyse de la situation de chaque collège en favorisant et en suscitant la création de groupes de maîtres, inspirés par exemple, des fameux "cercles de qualité", qui définissent, dans le cadre du projet commun, leurs besoins et préoccupations spécifiques. Ce lieu devenant un lieu de confrontation des expériences en cours et de bilan de ce qui a déjà été réalisé;
- tout au long de ce processus, intensifier la communication, trouver même de nouveaux canaux à cet effet, aussi bien avec les chercheurs qu'avec les autres maîtres du collège, en sachant disséminer les expériences en cours, y associer de nouvelles personnes, être à l'écoute des réactions, des observations et des suggestions venues de toutes parts (sans négliger celles des élèves).

En effet, c'est la qualité de cette communication à tous les niveaux, ce dialogue constant des chercheurs, des praticiens et des directions qui permettra la mise sur pied d'un projet concerté et d'éviter, ce qui est encore trop souvent le cas, le "parachutage" des décisions prises au sommet en exigeant, sans aucune préparation, leur mise en application par le corps enseignant. Comme le dit Michael Huberman, il s'agit ici, au contraire, d'établir "une longue conversation collective autour d'un sujet complexe et qui doit être relativement bien structurée" (Séminaire des Diablerets, 1989).

Marie-Madeleine Grounauer



## BIBLIOGRAPHIE

- Actes du Séminaire des Diablerets, La formation équilibrée des élèves, in C.O. Informations, no 1, 1990.
- HUBERMAN, M., Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information, in Education et Recherche, no 2, 1983.
- HUBERMAN, M., Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, in Revue française de pédagogie, no 75, 1986.
- HUBERMAN, M., La recherche sur la formation: quelques hypothèses provocatrices, in Recherche et formation, no 1, 1987.
- HUBERMAN, M., La mise en pratique des recherches scientifiques, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, 1988.
- HUBERMAN et al., La Vie des Enseignants, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1989.
- HUTMACHER W., L'exclusion sociale commence-t-elle à l'école?, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et Service de la Recherche sociologique, Genève, 1989.
- PERRENOUD P., La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, in Education et Recherche, no 2, 1983.
- PERRENOUD P., De quoi la réussite scolaire est-elle faite?, in Education et Recherche, no 1, 1986.



la formation des maîtres des années 90: un élément de professionnalisation.

Dans le contexte d'un renouvellement accéléré du corps enseignant et compte tenu de l'expérience et de la scolarité des enseignants en exercice, la formation des enseignants suivant un modèle clinique constitue un défi que les partenaires devraient relever s'ils souhaitent une véritable professionnalisation de l'enseignement.

Claude Lessard, professeur,  
Département d'Études en Éducation et d'Administration de l'Éducation,  
Faculté des Sciences de l'Éducation,  
Université de Montréal,  
C.P. 6128, succursale A,  
Montréal, Québec, H3C 3J7.

tél.: 1-514-343-7880.



## formation des maîtres

### **La formation des maîtres des années 90: un élément de professionnalisation.**

Claude Lessard. Université de Montréal.

pour publication dans les Actes du premier colloque du réseau francophone en sciences de l'éducation, Paris, C.N.A.M. , Mars 1990.

En Amérique du Nord, comme ailleurs, l'enseignement évolue en fonction des transformations socio-économiques, des idéologies dominantes et des politiques éducatives. De nouvelles attentes et de nouveaux défis sont posés à la formation initiale et continue des enseignants. La réflexion qui suit sur la conjoncture actuelle se centre sur les points suivants: 1) le statut de la formation; 2) la conjoncture favorable au changement; 3) les éléments d'une réforme de la formation des enseignants.

Mon premier point concerne la nécessaire clarification du statut de la formation. En effet, nous oscillons trop souvent entre deux extrêmes: parfois nous considérons la formation, et notamment la formation initiale, comme la locomotive de toute transformation des pratiques d'enseignement en vigueur dans les établissements; suivant ce point de vue, la formation, bien synchronisée à l'évolution des sciences de l'éducation, doit presque naturellement être en avance sur les pratiques scolaires dominantes, et les nouvelles générations d'enseignants, bien socialisées aux nouvelles façons de faire, réussiront par leur enthousiasme et leur jeunesse à changer l'ordre des choses scolaires. La formation ici surplombe la pratique et les formateurs/chercheurs estiment que leur rôle est de changer parfois assez radicalement la pratique. Dans cette optique, la formation se voit confier potentiellement un grand pouvoir, une grande efficacité, en même temps qu'on la place dans un rapport critique par rapport à l'univers scolaire. Ce point de vue a connu son heure de gloire dans les années 70. Dans mon pays, il est au coeur du projet de développement des sciences de l'éducation et de l'intégration des écoles normales à l'université.

La variante actuelle de ce discours consiste à lier étroitement qualité de la formation des maîtres et qualité des écoles et de l'enseignement/apprentissage qui devrait s'y dérouler. Suivant ce point de vue, l'enseignant est l'acteur-clé du système et toute stratégie d'amélioration des écoles doit passer par lui; mieux vaudrait investir dans la formation des enseignants que dans tout autre chose. Tout changement de programmes, d'outils, de matériels, ou d'organisation pédagogique n'auront que peu d'effet et de vie si les enseignants ne sont pas convaincus de leur valeur et formés de manière à se les approprier.

À l'autre extrême, certains soutiennent que la formation des maîtres est en définitive un épiphénomène et qu'elle a peu d'impact tant sur celles et ceux qu'elle touche que sur le milieu scolaire qui les reçoit; suivant ce point de vue, les étudiants-maîtres, lorsqu'ils entrent à l'école normale ou à l'université, sont déjà pour l'essentiel formés ou déformés: d'une part, ils appartiennent à un bassin d'étudiants de plus ou moins grande qualité suivant le jeu des cheminements scolaires antérieurs, de l'orientation et de la hiérarchie des filières qui structure le système

## formation des maîtres

scolaire, d'autre part, leur rapport à l'enfant, à l'autorité, au savoir et à ses différentes dimensions est déjà bien ancré dans leur personnalité et on ne peut dans un court laps de temps défaire, refaire, construire sur de nouvelles bases des choses aussi fondamentales. On peut seulement consolider, faire prendre conscience, combler quelques lacunes et faciliter la transition. Et quand bien même on arriverait à atteindre nos objectifs plus ambitieux, l'impact de la formation serait malgré tout minime par rapport à celui des premières années de pratique et de ses conditions réelles en milieu scolaire; ce serait dans les premières années, et en fonction des contraintes et des attentes du milieu scolaire, que l'enseignant se formerait, se construirait une identité, un savoir et un savoir-faire pratique qui lui permettrait à la fois de gérer les contraintes imposées, répondre aux multiples attentes et trouver un certain plaisir à faire ce métier. Suivant cette deuxième optique, la période dans la carrière des enseignants où les formateurs devraient être présents serait celle des premières années de l'insertion professionnelle, ne serait-ce que pour rééquilibrer l'ensemble des influences auxquelles sont soumis pendant cette période les enseignants.

Je crois que ces deux points de vue sont vrais: il est indéniable que la formation est une variable essentielle de toute stratégie d'amélioration et de transformation des pratiques d'enseignement/apprentissage et il est vrai que la formation actuellement dispensée est peu opérante. Des récits de carrière faits avec une centaine d'enseignants du primaire-secondaire au cours desquels cette question de la formation tant initiale que continue fut abordée en profondeur, m'amène à reconnaître que la formation n'est qu'une variable parmi d'autres à l'oeuvre dans un système complexe, qu'elle est peu opérante dans son fonctionnement actuel--il faut dire qu'il n'y a pas de différence dans l'évaluation de la formation initiale que font les anciennes diplômées d'école normale et les nouvelles universitaires, dans la recherche que je mène--et qu'elle est loin d'être terminée avec l'obtention du diplôme et du permis d'enseigner.

Je tire de ceci les conséquences suivantes:

1) Il faut être réaliste sur ce que peut ou ne peut pas faire un système de formation initiale de maîtres. Il a peu d'impact sur un ensemble de variables qui jouent avant l'entrée des candidats dans le système de formation--mais il peut et doit en tenir compte-- et il n'en a pas davantage sur les conditions d'exercice qui prévalent dans le milieu scolaire. Le diplômé de la formation initiale n'est qu'un novice qui a encore beaucoup de choses à apprendre, et notamment des choses qui ne s'apprennent qu'en situation de classe et d'école, en interaction avec des enseignants expérimentés et chevronnés.

2) Au lieu de débattre de l'importance relative de la formation initiale vs la formation continue, on devrait penser en terme de continuum de développement professionnel, un continuum qui comprendrait plusieurs étapes: formation initiale, probation, apprentissage, maturité, seniorité, etc. Etant entendu que ce sont l'enseignant lui-même, les équipes d'enseignants rattachés à un établissement et la profession dans son ensemble qui sont responsables du développement professionnel. C'est une responsabilité tant individuelle que collective.

## formation des maîtres

3) Dans la plupart de nos sociétés, lorsque nous entrons dans un cycle de questionnement sur le rendement ou la qualité de la formation dispensée par le système éducatif, il arrive presque inmanquablement que l'on pointe du doigt le système de formation des maîtres et qu'on attende de sa rénovation le remède à l'ensemble des maux dont souffriraient les écoles. S'il faut profiter de ce questionnement pour revoir des choses, il faut aussi rappeler aux décideurs qu'un système de formation, si efficace soit-il, ne peut tout régler ni compenser la détérioration des conditions de travail en milieu scolaire. Si on veut des enseignants de qualité, si on veut voir émerger un nouveau professionnalisme, il faut traiter les enseignants comme des professionnels à l'intérieur du système d'éducation. En ce sens, je ne vois pas pourquoi, à l'intérieur du système éducatif, tout n'est pas fait pour leur accorder davantage d'autonomie et de responsabilité dans l'organisation et la réalisation de l'enseignement/apprentissage, tant individuellement que collectivement. La formation des maîtres ne peut attirer et former de bons candidats si la bureaucratie scolaire est telle que l'enseignant se voit contrôlé, surveillé et évalué d'une manière qui renforce un statut d'exécutant subalterne, si le carcan des programmes et des examens ne lui laisse que peu de latitude et s'il n'est pas mis à contribution dans la prise de décision qui concerne l'école et dans l'innovation.

4) Être réaliste en ce sens ne signifie pas simplement se protéger contre des attentes trop élevées et donc contre l'inévitable échec de toute entreprise de formation, c'est aussi d'une manière plus active rappeler à l'ensemble des partenaires leur nécessaire contribution. Qu'il y ait une maîtrise d'oeuvre claire en ce domaine, certes, -- dans mon pays, même après 25 ans d'intégration des écoles normales à l'université, cette question est encore débattue -- mais la formation des maîtres ne concerne pas exclusivement les formateurs de maîtres, qu'ils soient à l'université ou dans une école normale; elle concerne d'une manière significative, les associations syndicales et professionnelles d'enseignants et l'ensemble des praticiens, les administrateurs scolaires et les autorités supérieures et ministérielles. Bref, comme système, la formation implique plusieurs partenaires et ce tout au long de la carrière enseignante. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne la formation pratique et l'encadrement des jeunes enseignants au cours des premières années de pratique.

Mon deuxième point concerne la conjoncture du changement. Si l'on se fie à certains rapports américains, la situation serait catastrophique et la crise profonde. En ce qui concerne le Canada et le Québec, je ne crois pas que les bilans des 25 dernières années soient aussi sombres que ceux originant des Etats-Unis. Néanmoins, il me semble que le contexte est favorable à une réforme de la formation des enseignants parce que les années 90 verront le renouvellement du corps enseignant. En effet, toute une génération d'enseignants entrés dans le système d'enseignement au cours des années 50 et soixante, prendront leur retraite. Au Québec, ce phénomène touchera le tiers du corps enseignant. Par ailleurs, les enseignants en poste ont accumulé une longue expérience et ont connu plusieurs perfectionnements universitaires. Je ne crois pas qu'ils en redemandent ! Nous devrions plutôt les intégrer davantage dans le processus de formation des nouveaux enseignants et aussi dans la recherche en sciences de l'éducation, quitte à moduler leur tâche en conséquence, voire même, comme le suggèrent certains rapports américains, à hiérarchiser la profession. Force est de constater que les enseignants en exercice n'ont jamais été autant scolarisés et expérimentés; à nous formateurs/chercheurs de puiser dans ce réservoir de compétences pour

## formation des maîtres

améliorer notre système de formation, notamment dans la formation pratique et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, et aussi la qualité/pertinence de la recherche en sciences de l'éducation, en intégrant dans nos équipes de recherche des enseignants intéressés.

Il y a donc des évolutions qui rendent possible et nécessaire une réforme de la formation des enseignants. Quels pourraient être les éléments d'une telle réforme ? Enseigner implique porter des jugements sur l'acte d'enseigner et sur l'apprentissage, agir en fonction d'eux et évaluer les conséquences de l'action entreprise. Un enseignant construit des représentations du programme à transmettre, du groupe d'élèves avec lequel il interagit et des meilleurs procédés à sa disposition pour les rejoindre et les faire cheminer en fonction des objectifs qu'il poursuit ou des attentes qui lui sont exprimées par les autorités scolaires, divers spécialistes, y compris les formateurs, et les parents d'élèves. En ce sens, enseigner implique que l'enseignant confronte sa pratique à une ou des "théories" plus ou moins explicitées; cette pratique, il doit la rationaliser, réfléchir sur ces principales dimensions et dilemmes, de manière à ce qu'il finisse par s'y sentir confortable et authentique. C'est là l'essentiel du défi de son propre développement professionnel. Un enseignant produit donc un savoir pratique qui est toujours contextualisé et singulier, mais qui néanmoins se fonde sur ou appelle à son aide des généralisations. Cette conception de l'enseignement est développée dans la littérature anglo-saxonne sur le "reflective practionner" et l'approche "deliberative" (Gage, 1985) et elle est congruente avec un modèle de formation des enseignants qui met au coeur de toute démarche de formation le rapport théorie-pratique et la rationalisation de la pratique par l'enseignant. Elle implique aussi que les formateurs acceptent qu'il y a certaines choses qui ne peuvent être apprises efficacement et durablement qu'en situation réelle et que la contribution des pairs expérimentés et chevronnés est essentielle à la formation des novices.

Le modèle de formation que je privilégie est apparenté à une formation de type clinique. Doté d'une formation théorique riche et exigeante -- dans le cas des enseignants, cela signifie une culture générale adaptée à l'évolution culturelle de la fin du <sup>xx</sup>e siècle, une compétence disciplinaire et une culture professionnelle de base en sciences de l'éducation --, l'enseignant est intégré par étapes au milieu scolaire, de préférence dans des écoles "cliniques", et initié à l'enseignement de manière graduée -- il ne commence pas par une pleine charge de travail et par la complète responsabilité des élèves --; il est mis en contact avec des enseignants expérimentés et chevronnés qui constituent ces mentors. C'est en interagissant sur une base régulière avec ces derniers et en collaborant avec ceux-ci à l'enseignement que l'enseignant-novice développe sa compétence, son assurance et sa capacité d'analyser sa pratique. La notion même de développement professionnel n'est pour l'essentiel que cette prise en charge collective de l'enseignement/apprentissage en contexte scolaire, le dialogue entre pairs sur les problèmes vécus, la confrontation des pratiques efficaces, la planification des innovations pertinentes et adaptées, et la délibération sur les meilleures stratégies d'action. C'est ainsi qu'on peut envisager un véritable continuum de formation. La notion de "school-focused inservice training" véhicule l'ensemble de ces orientations.

## formation des maîtres

Certains estiment que ce modèle de formation est reproducteur des pratiques en place et donc conservateur. Je suis d'avis que le système actuel de formation est de fait conservateur et que l'on peut s'assurer de l'incorporation de l'innovation dans le modèle clinique en sélectionnant parmi les enseignants chevronnés ceux qui ont été et sont encore innovateurs.

Dans mon université, des tentatives de mise sur pied d'un réseau d'écoles "associées" s'inspirent de cette orientation "clinique". En effet, nous tentons d'obtenir la collaboration d'équipes enseignantes pour qu'un nombre relativement élevé d'étudiants-maîtres puissent faire leurs stages dans leurs écoles; l'idée étant qu'une concentration d'élèves-maîtres dans des écoles choisies augmenterait les interactions et l'efficacité de la socialisation professionnelle, notamment dans sa dimension collective d'appartenance à un groupe capable de délibérer sur des questions d'enseignement/apprentissage; en retour, la faculté s'engage à collaborer à des recherches-action ou à tout travail de résolution de problèmes que le milieu scolaire jugerait nécessaires. Ainsi formation initiale avec contribution significative des praticiens en exercice et formation continue avec contribution des formateurs universitaires tentent un rapprochement et une intégration. Il est trop tôt pour formuler un jugement définitif sur cette expérience.

La mise sur pied d'une forme de résidence ou d'internat aurait aussi l'avantage de clarifier les rôles respectifs de l'université et des milieux scolaires dans la formation théorique et pratique des enseignants. Le rapport entre un système de formation et l'univers de la pratique professionnelle est dans sa nature même, un rapport difficile, source de tensions, voire de conflits entre des intervenants qui malgré tout doivent être des partenaires. A moins de considérer la formation comme une simple instance de reproduction des orientations et des pratiques dominantes, les formateurs sont inévitablement amenés à questionner d'une manière qu'on souhaite constructive, des pratiques parfois solidement ancrées dans le milieu scolaire. Je crois cependant que ces derniers doivent se centrer énergiquement sur la problématique du transfert effectif dans la pratique des nouvelles orientations qu'ils épousent et des connaissances qu'ils produisent. Bref, être responsable de l'opérationnalisation en contexte réel de ce qu'ils proposent comme modèles, stratégies, approches. C'est une question de crédibilité professionnelle.

Il faut donc que certaines conditions se réalisent pour que la formation des maîtres évolue dans le sens souhaité. D'une part, il faut que les formateurs se rapprochent des milieux de pratique et il faut que ceux-ci deviennent de véritables lieux de formation. Cette dernière condition est indissociable de la modification des conditions de travail qui feront des enseignants des professionnels de l'enseignement.

### Eléments bibliographiques:

Conseil Supérieur de l'Education (1988). Le Rapport Parent, vingt cinq ans après. Rapport Annuel 1987-88 sur l'état et les besoins de l'Education. Québec.

## formation des maîtres

M. Fullan, F. M. Connelly (1987). Teacher Education in Ontario: current practices and options for the future, Position Paper, Toronto, Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities.

The Holmes Group (1986). Tomorrow's Teachers, East Lansing, MI.

Gage (1985). Hard gains in the soft sciences: the case of Pedagogy. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa's Center on Evaluation, Development and Research.

4 - TABLE RONDE N°4  
FORMATION ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE  
ET SOCIAL DANS LES PAYS DU SUD

---

4 - TABLE RONDE N°4  
FORMATION ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE  
ET SOCIAL DANS LES PAYS DU SUD

---

**4. TABLE RONDE N° 4**  
**FORMATION ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE**  
**ET SOCIAL DANS LES PAYS DU SUD**

Animateur et rapporteur : M.L. CHAIX, ENSSAA Dijon (France)

Participants :

- M. CARTON (Suisse)
- J.R. RIBEIRO, Université de Joad Pessoa (Brésil)
- A. RUELLAN, Centre National d'Etudes Agronomiques des Régions  
Chaudes, Montpellier (France)



**Formation des Formateurs d'Adultes au Brésil :**  
**une pratique émergente**

Après avoir situé le défi de l'éducation dans le contexte brésilien (pays en voie de développement), nous avons analysé l'actuelle consolidation de l'éducation des adultes par une recherche de spécificité de son champ de production de connaissance et d'intervention sociale en vue d'une légitimation de son statut dans le cadre de l'éducation nationale. Un de nos principaux indicateurs a été la croissante institutionnalisation des pratiques de formation de formateurs d'adultes dans l'université brésilienne, en particulier l'expansion des formations diplômantes dans le second cycle et la mise en place dans certaines licences en Sciences de l'Education d'une habilitation en Education d'Adultes.

Nous avons procédé ensuite à une présentation de deux pratiques pionnières dans ce processus émergent : celle de la Maîtrise en Education d'Adultes de l'Université Fédérale de la Paraíba (U.F.Pb) et celle de la Licence en Sciences de l'Education de la Faculté de Philosophie de Recife (Fafire). Ces deux formations sont destinées à qualifier des professionnels intervenant en tant qu'enseignants ou que conseillers pédagogiques auprès de programmes éducatifs pour adultes. Nous rappellerons quelques caractéristiques de leur organisation :

**a) Dans le cadre de la Maîtrise de l'U.F.Pb :**

- orientation théorique et méthodologique du curriculum privilégiant la recherche dans le processus global de la formation conçue comme lieu de production et d'appropriation du savoir.
- perspective critique situant l'éducation d'adultes par rapport à la problématique globale de l'éducation populaire.



- organisation et déroulement de cette pratique en vue de la formation d'un formateur assumant une fonction critique dans le processus de transformation sociale.

Ces divers points d'ancrage permettent de mesurer le niveau de cohérence interne et la pertinence sociale de cette formation, comme on peut le constater en examinant le type de production scientifique des professeurs et des étudiants du cours qui se situe autour de deux pôles :

- . scolarisation et formation des travailleurs (jeunes et adultes) ;
- . pratiques éducatives alternatives et mouvements sociaux.

**b) Dans le cas de la Licence en Sciences de l'Education de la Fafire, nous pouvons souligner les éléments suivants :**

- alternance d'étapes intensives à temps complet consacrées à l'enseignement théorique et d'étapes semi-directes, sur le terrain, articulées avec les diverses disciplines.
- curriculum centré sur deux noyaux de formation théorique et méthodologique :
  - . un noyau de formation de base concernant les problèmes généraux de l'éducation.
  - . un noyau de formation spécifique concernant plus particulièrement l'éducation d'adultes.
- Visée épistémologique : la pratique est orientée par une perspective de compréhension de l'éducation d'adultes envisageant la formation comme un lieu d'appropriation de savoir. Ce qui implique un traitement interdisciplinaire des contenus et une participation de tous au processus éducatif.

A partir de notre expérience de ce genre de formation, nous avons ensuite soulevé quelques questions concernant les perspectives de consolidation du processus de qualification et de professionnalisation du formateur, en fonction du modèle de formation, du profil du formateur et du rôle de l'université dans ce processus.

Un premier groupe de questions concerne donc la pertinence du modèle de formation. S'agissant d'expériences centrées sur des projets éducatifs nettement marqués par une conception dialectique de l'éducation populaire et assumant par conséquent la pratique de formation comme un instrument de confrontation et de réélaboration des expériences et des sa-

voirs, elles se veulent lieu de construction de **modèles alternatifs de type participatif** cherchant à articuler de façon cohérente les pôles constitutifs de la formation : théorie-pratique, sujet-objet, formateur-formé, formation-processus de développement social. Ces modèles ne sont pas sans rapport avec la perspective de la **pédagogie de l'appropriation** ébauchée par Lesne à propos du type de travail pédagogique centré sur l'insertion sociale de la formation (1977) et reprise par Beauchesne dans ses recherches sur la formation liée aux conditions de travail (1985).

Les propositions pédagogiques engendrées par ce genre de modèle participatif doivent se distinguer par l'articulation organique entre la visée dialectique de leurs présupposés théoriques et méthodologiques et la structuration de la pratique de la formation quant au choix des contenus, des instruments et des stratégies destinés à assurer la réalisation de ses objectifs.

Le nombre relativement restreint d'expériences de cette nature, la précarité de leur systématisation et le manque de travaux de recherches concernant l'évaluation de leur efficacité, exigent une analyse approfondie de la pertinence du modèle participatif qui leur est sous-jacent.

Il nous semble devoir aussi reprendre la question de la validité du postulat qui préconise un projet pédagogique centré sur **l'insertion sociale de la formation** comme réponse pertinente aux exigences de qualification professionnelle des formateurs en tant qu'acteurs sociaux appelés à participer aux processus de transformation sociale, économique et politique des pays en voie de développement.

Par ailleurs, considérant que des projets de ce genre sont confrontés nécessairement au problème fondamental de l'appropriation du réel par rapport au fonctionnement et à l'évolution du système symbolique et cognitif des sujets sociaux engagés dans la pratique de formation, on peut se demander s'il est possible de penser une pédagogie de l'appropriation sans opérer, comme l'indique B. Schiele (1984) le renversement de la tendance rationaliste qui connote les divers rapports d'objectivation et les modes de connaissance qu'ils instituent en termes d'opposition irréductible entre pensée scientifique et représentations sociales.

Une autre série de questions en rapport direct avec le modèle de formation adopté concerne le **profil du formateur**.

Dans le cas des formations universitaires, le formateur a un statut social reconnu -ou qui tend à le devenir- légitimé par la formation diplômante qui lui confère une qualification professionnelle polyvalente dans le domaine de l'Education d'Adultes. Celle-ci lui permet d'exercer deux


fonctions technico-pédagogiques : l'une d'enseignement de certaines disciplines spécialisées, l'autre de supervision et d'administration de programmes d'éducation d'adultes, en tant que conseiller de formation. Etant donné les objectifs de cette pratique, cette qualification ne saurait être d'ordre purement technique, compte-tenu de l'enjeu politique de la formation.

Comme on peut l'observer, dans le choix de ce profil de formateur interviennent d'une part l'influence du courant épistémologique qui place la formation dans le champ social et de l'autre les représentations du métier du professionnel de l'éducation prépondérantes au sein de la société brésilienne. On peut se demander si le choix de ce profil, qui est pourtant une contribution intéressante contre les vices du taylorisme, ne renforce pas la tendance à délimiter la construction de l'identité professionnelle du formateur à partir de paramètres essentiellement ancrés dans l'imaginaire social du système universitaire.

Ceci nous renvoie aux considérations sur le **rôle de l'Université** dans le processus de qualification et de professionnalisation du métier de formateur d'adultes.

La mise en place des dispositifs de formations qualifiantes et diplômantes reconnus légalement par les instances compétentes de l'Education Nationale est un pas essentiel dans ce processus, d'autant plus que l'on est confronté avec le grave problème de la reconnaissance du métier de formateur, de son champ d'action, de la spécificité de ses activités, de la systématisation de ses méthodes, de ses outils et des savoir-faires qu'il requiert. Dans le cas de ces professions émergentes, il devient urgent de s'interroger sur la portée de ces types de formations diplômantes face aux exigences d'évaluation du niveau de professionnalité du formateur imposées par le marché du travail conformément à la rationalité du système professionnel.

L'ensemble de ces questions suppose que l'on repense critique-ment la problématique globale du processus de formation, de qualification et de professionnalisation du formateur d'adultes par rapport aux exigences économiques et culturelles imposées par le développement social, compte-tenu des aspirations démocratiques de la société brésilienne.

  
José de Ribamar Ribeiro  
Professeur à l'U.F.Pb Brésil

25/03/90



**DECOUVRIR LE SOL:  
UNE EXPERIENCE FRANCO-BRESILIENNE  
DE FORMATION A LA CONNAISSANCE DES SOLS**

**Résumé** : présentation d'une démarche pédagogique, expérimentée au Brésil, pour aider les petits producteurs agricoles à découvrir, donc à mieux utiliser, leurs sols.

Alain RUELLAN  
Professeur de Science du Sol  
Directeur du CNEARC,  
Centre National d'Etudes Agronomiques des Régions Chaudes  
Lavalette, 2247 av. du Val de Montferrand,  
BP 5098 - 34033 MONTPELLIER Cédex 01  
Téléphone: 67 54 55 33  
Télécopie: 67 41 02 32



## **A. - La méconnaissance des sols et ses conséquences**

Partout dans le monde, au Brésil comme ailleurs, le sol est mal connu: les agriculteurs ne connaissent de leur sol que sa partie tout à fait superficielle, et ce qu'ils en savent est souvent très partiel; quant aux autres, mis à part quelques spécialistes, ils savent vraiment très peu de choses.

Le sol a une anatomie, une morphologie. Au même titre qu'une plante a des tiges, des feuilles, des fleurs, des fruits, que tout le monde sait reconnaître, décrire, interpréter; au même titre qu'un animal a une tête, des pattes, des yeux, ... dont les fonctions sont connues de tous; le sol a des horizons, des couleurs, des agrégats, des vides, des nodules,...: chacun de ces traits peut être décrit, a une fonction, peut être interprété en terme de fertilité et en terme de comportements face aux utilisations qui sont faites du sol. Or, ceci est peu connu : le sol, la reconnaissance de ses traits, de son anatomie, de sa morphologie, ne font pas partie de la culture populaire; rares sont ceux qui savent décrire, reconnaître un sol, qui savent utiliser un sol en fonction de ce qu'il est morphologiquement.

Cette méconnaissance a plusieurs raisons:

- \* Le sol n'est pas facilement visible: pour vraiment le voir et l'étudier, il faut creuser des trous, et rares sont ceux qui savent, tout simplement, jeter un coup d'oeil sur une tranchée de route...

- \* La recherche scientifique a privilégié l'analyse physico-chimique des matériaux sols avant de porter l'effort sur la description morphologique de ces matériaux.

- \* Les recherches sur les "types de sol" et sur leurs morphologies ont privilégié les simplifications, les modélisations, les classifications, plutôt que l'approche détaillée de la réalité des anatomies et des fonctionnements.

- \* Le sol n'est pas enseigné à l'école primaire. Il est très peu enseigné, et d'une manière théorique, à l'école secondaire. Dans l'enseignement supérieur, seules les universités agronomiques, et quelques rares universités géologiques et biologiques, enseignent la science du sol; et cet enseignement est, en général, déficient dans deux domaines: la morphologie des sols et la biologie des sols. Cette même déficience existe dans l'enseignement technique agricole.

Les conséquences de cette méconnaissance des sols sont multiples et graves:

- \* Dans le monde entier, rares sont ceux qui ont vraiment conscience de l'importance du sol. Tout le monde parle de la nécessité de "conserver" les sols: la plupart de ceux qui en parlent ne savent pas bien de quoi ils parlent... car ils ne savent pas vraiment ce qu'est un sol. On dit, à ce sujet, beaucoup de bêtises; plus grave, on fait, au nom de la "conservation" des sols, beaucoup d'erreurs.

- \* Les agriculteurs, et les agronomes qui les accompagnent, ne sachant pas découvrir un sol, n'ont pas les moyens de raisonner les relations sols-plantes, la meilleure utilisation possible d'un sol, c'est-à-dire obtenir la meilleure production agricole sans abîmer le sol, sans atteindre ses capacités productrices; ils ne peuvent pas raisonner l'amélioration des sols, l'utilisation des techniques agricoles les mieux adaptées. De ce fait:

- = les agriculteurs les plus pauvres ne savent pas, ne peuvent pas, réagir face à la baisse de productivité d'un sol ou face à la nécessité, pour survivre, d'augmenter la productivité: ces agriculteurs sont, progressivement, éliminés; au Brésil, bien des échecs agricoles, bien des exodes ruraux (vers les villes ou vers d'autres terres) résultent, partiellement, de la méconnaissance des sols par ceux qui souhaitent en vivre;

- = les agriculteurs plus riches réagissent à coup d'engrais, de pesticides, de tracteurs,... le tout étant utilisé n'importe comment, sous la pression des vendeurs, des banquiers et, malheureusement aussi, d'une recherche agronomique qui, elle-même, méconnaît les sols; il résulte de tout cela une dégradation progressive et souvent irréversible de la fertilité réelle des sols: tassement, appauvrissement organique et argileux, baisse de l'activité biologique, érosion, ..., cette baisse de fertilité ne pouvant être surmontée que par plus d'engrais, plus de pesticides, ... donc des coûts de production de plus en plus élevés, sans compter les dégradations à l'environnement engendrées par cette agriculture de plus en plus artificielle: pollution chimique des eaux, appauvrissements biologiques des milieux terrestres et aquatiques,...

= au Brésil, la culture itinérante pratiquée, dans de nombreuses régions, par les petits agriculteurs et les grands fazendeiros, est, en partie, la conséquence de la méconnaissance des sols, de cette incompetence en matière de découverte des propriétés, des qualités et des défauts d'un sol: par ignorance, ou avidité, on épuise les sols, puis on s'en va.

## **B. - Les recherches scientifiques concernant la morphologie des sols**

Des recherches scientifiques détaillées, menées au cours des vingt dernières années, démontrent que:

\* la fertilité et les conditions d'utilisation d'un sol sont très largement fonction de ses caractères morphologiques: formes et dimensions des particules (sables, argiles, matières organiques,...), des agrégats (mottes), des vides (porosités),...; épaisseurs et distributions, verticales et latérales, des horizons (couches de sols),...;

\* bien des aspects du comportement et de la fertilité, chimique, physique, biologique, des sols ne peuvent être sérieusement découverts, évalués, qu'au travers d'une observation détaillée de leur anatomie (morphologie): les couleurs, les agrégats, les porosités, et bien d'autres traits, doivent être observés avec soin, dans des tranchées ouvertes à cet effet, ces tranchées étant placées sur le terrain en fonction d'un certain nombre de règles bien précises (par exemple, en toposéquences le long des pentes); les caractères morphologiques peuvent, et doivent, être interprétés (en terme de fertilité, de comportements des sols vis à vis des plantes, des techniques culturales et des aménagements agricoles) avant toute autre approche d'étude et, en particulier, avant tout prélèvement pour analyses de sol: au même titre qu'un médecin, s'il est compétent, examine l'aspect morphologique du malade avant de lui prescrire, éventuellement, des analyses, l'agriculteur et l'agronome compétents doivent savoir examiner la morphologie d'un sol avant de prescrire, si nécessaire, la réalisation d'analyses chimiques et avant d'agir en matière de techniques culturales.

Ces recherches sur la morphologie des sols ont été, principalement, menées par des équipes scientifiques françaises travaillant en Afrique, puis en France et en Amérique latine. Depuis 1979, ces recherches se sont progressivement développées au Brésil. En matière d'enseignement supérieur, les résultats des recherches scientifiques sur la morphologie des sols, largement publiés en français, anglais, portugais et espagnol, sont encore peu enseignés.

## **C. - Les expériences, au Brésil, de formation en science du sol, par la démarche morphologique, des petits producteurs agricoles et des agronomes qui les accompagnent**

1 - Depuis 1983, la FASE (Federação de Orgaos para Assistencia Social e Educacional), ONG brésilienne, développe un programme important d'appui technique, social et politique, aux petits producteurs agricoles du Brésil: c'est le PTA, Projeto Tecnologias Alternativas, dont l'objectif principal est de transférer, aux petits producteurs agricoles, les techniques (agricoles, commerciales, d'organisation sociale et professionnelle,...) qui leur permettent de se développer d'une manière aussi autonome que possible et sans risque d'expulsion par échec technique et économique. Ce programme est appuyé par de nombreuses organisations, gouvernementales et non-gouvernementales, brésiennes et étrangères.

2 - C'est dans le cadre de ce programme que fut entreprise en 1987 une série d'expériences de formation en science du sol, par la démarche morphologique, de petits producteurs agricoles et des agronomes qui les accompagnent. Ces expériences sont animées par A. Ruellan. Il s'agit de transférer, aux agriculteurs et aux agronomes, les résultats des recherches scientifiques évoquées ci-dessus, c'est-à-dire d'apporter aux agriculteurs (et aux agronomes qui les appuient) une démarche et des outils qui leur permettent : de commencer eux-mêmes la découverte détaillée de leurs sols, de mieux poser eux-mêmes les problèmes de mise en valeur de leurs sols, de mieux élaborer eux-mêmes quelques premières réponses aux questions qu'ils se posent, de pouvoir mieux discuter eux-mêmes avec ceux qui leur proposent des solutions. Il s'agit, en fait, pour ce qui est du travail que l'on fait avec les agriculteurs, de confronter les savoirs: le savoir populaire et le savoir scientifique; en ce qui concerne les sols, le savoir populaire est faible, mais il y a des connaissances à valoriser et surtout il y a de nombreuses connaissances populaires concernant le milieu biologique et les techniques agricoles qui peuvent être utilisées pour apprendre à découvrir les sols. Pour ce qui est des agronomes, l'objectif de la formation est aussi de leur transférer les bases théoriques de la démarche, indispensables pour qu'ils puissent bien accompagner les agriculteurs dans la découverte de leur sol.

De 1987 à 1990, cinq expériences-sessions de formation en science du sol, par la démarche morphologique, furent réalisées, dans différentes régions du Brésil (Nordeste, Sud, Sao Paulo, Centre-Nord, Amazonie). Elles le furent toutes dans le cadre des accords de coopération franco-brésilienne, qui associent le GRET (Groupe de Recherches et d'Echanges Technologiques) et la FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos). Chacune de ces expériences s'est, en général, déroulée de la manière suivante:

- \* Un premier temps (5-6 jours) de travail avec les agronomes: cours en salle et travail sur le terrain. Les agronomes (dix à vingt, à chaque fois) qui assistent à ces expériences, viennent de diverses institutions non gouvernementales, mais aussi gouvernementales.

- \* Un deuxième temps (2-4 jours) de travail avec les agriculteurs, en présence des agronomes formés les jours précédents: travail uniquement sur le terrain, ce qui n'empêche pas de faire un minimum de théorie. Les agriculteurs (en général une vingtaine à chaque fois) sont, en majorité, de la région où se fait le cours, ce qui permet de travailler sur leurs terres; cependant un certain nombre d'entre eux peuvent venir de très loin. Ces agriculteurs sont, assez souvent, les plus dynamiques, voire les leaders, de leur communauté et de leur village.

**3 - Toutes ces expériences-sessions de formation ont déclenché, chez les participants, agronomes et agriculteurs, beaucoup d'intérêt, voire de l'enthousiasme:** le sol prend un visage, il devient une réalité descriptible, compréhensible; la science du sol sort de son ésotérisme et devient un peu plus accessible à tous; les problèmes de relations entre les sols et les cultures, de pratiques culturales, d'aménagements à faire ou à proscrire, apparaissent comme plus clairs, donc plus faciles à aborder, à discuter, voire à résoudre. La relation sol-agriculteur change, l'agriculteur se sentant plus à même de comprendre son sol et d'en faire un facteur de production parmi d'autres: "la terre, c'est comme les gens: pour devenir son ami, il faut la connaître...". La relation agriculteur-agronome change également, se fait plus exigeante et plus confiante, l'écart de connaissances entre les deux ayant diminué. Enfin, la relation chercheur-utilisateur s'établit: le chercheur apprend à écouter ce que savent les agriculteurs et les agronomes; il apprend à expliquer ce qu'il sait, ce qu'il a découvert; les utilisateurs apprennent à lui poser des questions; le chercheur apprend à intégrer les questions et les savoirs populaires dans ses préoccupations scientifiques.

Intérêt et enthousiasme donc, au terme de chaque session: agriculteurs et agronomes savent qu'ils ont fait un pas dans la connaissance; ils ont le sentiment d'y voir plus clair dans ce domaine du sol et des problèmes que posent son utilisation dans les meilleures conditions possibles. Ceci étant, personne ne s'illusionne: chacun sait qu'un cours ne suffit pas; des portes sont ouvertes certes, mais il y a encore beaucoup à savoir, à pratiquer, à comprendre; des suivis doivent être assurés.

Les suites de chacune des cinq sessions, l'utilisation faite des connaissances acquises, les expériences réalisées, les difficultés rencontrées, les réussites et les échecs, tout ceci fut très variable selon les régions.

**5 - Quelques mots sur le suivi et l'appui qui purent être assurés, en particulier par A. Ruellan, après chacune des cinq expériences-sessions de formation:**

- \* Elaboration d'un document écrit, de 48 pages, résumant la presque totalité des données du cours. Tous les agronomes qui ont suivi l'une des quatre sessions possèdent ce texte. Ce document, cependant, n'est pas illustré, alors que le cours en salle fait par A. Ruellan, d'une durée de 20 heures, est accompagné de 250 diapositives. La réalisation d'un livre de morphologie des sols, imprimé et largement illustré, reprenant la totalité de l'enseignement de A. Ruellan, est en cours.

- \* Réalisation d'un film: "Terra pra viver". Ce film, production franco-brésilienne, a été réalisé par Elizeu Ewald, cinéaste, Silvia Nicola, pédologue, et Alain Ruellan: film de fiction, tourné avec des acteurs connus, en 35mm couleur, d'une durée de 54 minutes. L'objectif de ce film est d'effectuer une première sensibilisation des agriculteurs au problème de la nécessité d'une bonne connaissance de son sol pour pouvoir rester sur sa terre. L'élaboration du film, terminé en Août 1988, a bénéficié de l'expérience pédagogique acquise au cours des premières sessions de formation. Ce film est maintenant largement diffusé et utilisé, avec beaucoup de succès, comme outil de première sensibilisation au sol et comme outil pédagogique, par les agronomes et même par les agriculteurs qui ont suivi les sessions de formation. Deux documents pédagogiques élaborés à partir des images du film doivent sortir prochainement:

= un livret de morphologie des sols, destiné aux agriculteurs, intitulé: "Découvrir le sol";

= une série de diapositives reprenant les images et les textes pédologiques du film et du livret.

Film, livret et diapositives ont pour objectif de faciliter le travail pédagogique des agronomes auprès des agriculteurs.

\* Les premières expériences-sessions de formation furent suivies de la création de petites coordinations régionales. Ces coordinations associent les agronomes ayant suivi les sessions, intéressés à approfondir leurs connaissances et à échanger les problèmes, les difficultés, les succès et les échecs qu'ils rencontrent dans l'application au quotidien des connaissances acquises. Ces coordinations organisèrent des réunions, avec travail sur le terrain, qui furent d'excellentes occasions pour affiner les connaissances et pour évaluer les difficultés rencontrées par les agronomes dans leurs efforts d'utilisation des connaissances acquises dans leur travail courant avec les agriculteurs.

\* Quelques agronomes purent participer à deux expériences-sessions de formation.

\* Enfin, quelques agronomes firent le choix de compléter leur formation en participant aux réunions et aux travaux de terrain des équipes scientifiques franco-brésiliennes spécialisées en morphologie des sols.

## **5 - Quelques mots, pour terminer, sur les difficultés rencontrées pour l'utilisation des données acquises au cours des sessions de formation.**

A peu près partout, agronomes et agriculteurs s'efforcèrent d'utiliser les connaissances acquises:

\* Les agronomes organisèrent de nombreuses sessions de formation d'agriculteurs. Le film "Terra pra viver" fut souvent utilisé dans ce cadre. La démarche suivie fut toujours d'ordre morphologique, chaque agronome modulant la quantité, le rythme, l'ordre des connaissances fournies en fonction de son public agricole (niveau de formation et préoccupations principales des agriculteurs).

\* Pour faciliter la mémorisation des données par les agriculteurs, des agronomes élaborèrent des petits livrets adaptés à leur région. Une série de diapositives des sols d'une région fut également constituée.

\* La démarche morphologique fut utilisée, par des agronomes et des agriculteurs, pour évaluer la qualité de certaines terres, pour choisir de nouvelles terres de cultures, pour discuter des aménagements et des techniques culturales.

\* Des agriculteurs organisèrent eux-mêmes des sessions de formation pour les membres de leur communauté, avec utilisation du film "Terra pra viver".

Les principales difficultés rencontrées sont de trois ordres:

\* L'expérience des agronomes: quel que soit l'intérêt déclenché chez eux, l'assimilation de la démarche et de toutes les connaissances apportées par les sessions de formation animées par A. Ruellan, demande du temps, un peu de travail théorique et, surtout, de l'expérience. Les agronomes se retrouvant seuls devant des sols qu'ils doivent découvrir et comprendre en appliquant la démarche morphologique, se sentent un peu perdus. Quand ils travaillent avec des agriculteurs, ils ont du mal à appliquer la démarche morphologique d'une manière rigoureuse et complète, ce qui est dangereux. L'insuffisance en matière d'outils pédagogiques disponibles ne leur facilite d'ailleurs pas la tâche: il est d'urgent de terminer la chaîne pédagogique proposée par A. Ruellan et dont l'élaboration a commencé avec la réalisation du film "Terra pra viver". En outre, les agronomes ressentent le besoin d'approfondir les connaissances reçues, de mieux comprendre certaines bases scientifiques de la démarche morphologique qui leur est proposée: un grand besoin de documentation se fait sentir. A tout ceci s'ajoute, dans d'assez nombreux cas, l'inexpérience des petits producteurs agricoles: beaucoup d'entre eux ne le sont pas par choix mais par besoin de survivre, beaucoup ne sont sur leurs terres que depuis peu et pensent qu'ils n'y resteront pas longtemps...; leur intérêt pour le sol, et d'une façon générale pour le milieu où ils sont forcés de vivre, est faible. Ceci complique la tâche des agronomes: l'échange des savoirs ne peut se faire et il est plus difficile de convaincre.

\* La diversité des tâches que les agronomes doivent accomplir: l'intérêt déclenché chez eux engendre du travail nouveau... auquel il faut trouver une place. Il est clair que l'objectif poursuivi n'est pas de transformer des agronomes en pédologues, mais de faire en sorte que, dans leur travail quotidien, le sol soit plus présent, mieux intégré dans leurs préoccupations et dans leurs raisonnements d'agronomes travaillant avec des agriculteurs, pour un meilleur développement de ces agriculteurs dans un milieu dont il faut conserver les potentialités de production et de qualité de vie. Beaucoup d'agronomes constatent qu'ils ont quelques difficultés à articuler ce travail nouveau avec tout ce qu'ils font déjà et qu'ils ne peuvent, ni ne doivent, abandonner. Ces difficultés sont à mettre sur le compte, d'une part d'une surcharge en travail excessive: les agronomes qui travaillent dans le cadre des ONG sont trop peu nombreux et doivent assurer trop de tâches à la fois (techniques, sociales, économiques, syndicales, politiques,...); d'autre part, de la nouveauté de la question sol: les automatismes, liés à des connaissances et à des expériences bien ancrées dans la mémoire, ne sont pas acquis; cela viendra si l'effort est poursuivi et si les agronomes sont correctement accompagnés dans leur travail.

\* Le cours d'A. Ruellan doit être amélioré, complété, dans deux domaines:

= les relations entre morphologie et biologie des sols;

= les choix d'aménagement des sols et de techniques culturales en fonction des caractéristiques des sols: il s'agit de mieux montrer comment la démarche de description morphologique des sols, d'interprétation de cette description en termes de propriétés, de comportements, de fertilité, facilite le raisonnement et la discussion des choix à faire en matière d'aménagement et de mise en valeur. Cet aspect est traité par A. Ruellan, dans son cours et surtout sur le terrain, mais d'une façon qui est jugée insuffisante par ceux qui y ont assisté. Il ne s'agit pas, bien sûr, de fournir des recettes, mais d'affiner les types de raisonnements possibles; sachant que le sol n'est, de loin pas, le seul critère de choix des systèmes de cultures et des systèmes de production.



## 5 - ETAT DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE EN PEDAGOGIE-FORMATION DES ADULTES

---

DES ADULTES  
UNIVERSITAIRE EN PÉDAGOGIE-FORMATION  
2-ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

**5 : ETAT DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE  
EN PEDAGOGIE-FORMATION DES ADULTES**

C. TOUCHETTE, Université de Montréal (Québec)

L'andragogie dans le monde. Bilan et perspectives.



L'ANDRAGOGIE DANS LE MONDE

BILAN ET PERSPECTIVES

Claude Touchette  
Université de Montréal

Conférence de Paris, mars 1990



Il y a deux siècles, Condorcet avait établi, au moins en théorie, la nécessité de la formation des adultes. Il était donc opportun qu'à Paris, en 1990, les travaux de l'atelier sur «les formateurs d'adultes et leur formation» manifestent, à nouveau, la priorité qui doit être accordée à ce domaine de pratique sociale et à ce champ d'étude spécialisé et de recherche.

En effet, dans plusieurs pays, les transformations politiques, économiques et sociales, ainsi que la facture de la pyramide des âges rendent nécessaire cette priorité. En outre, après des décennies d'échecs en développement, la Quatrième Conférence de l'UNESCO de Paris sur l'éducation des adultes en 1985 a clairement rappelé que la formation des adultes constitue un facteur essentiel du développement.

Le domaine de pratique sociale de la formation des adultes se manifeste surtout en dehors des institutions scolaires et prend la forme d'un éventail d'activités éducatives: l'autodidaxie, les groupes autodidactes, les groupes anonymes, les associations volontaires, les associations de travailleurs et de professionnels, le monde du travail, les institutions autres que scolaires et enfin les institutions scolaires.

Pour illustrer cette diversité, qu'il suffise de rappeler les résultats d'un sondage conduit au Québec par la Commission d'étude sur la formation des adultes (1).

Cinquante-cinq pour cent (55 %) des adultes, âgés de 17 ans et plus et non inscrits à des études à temps plein, avaient participé à des activités éducatives en 1979-1980.

Cette participation se répartit selon les proportions suivantes:

|                         |   |        |             |
|-------------------------|---|--------|-------------|
| ■ Auto-formation        | = | 71, %  | [1 730 820] |
| ■ Milieux non scolaires | = | 14,8 % | [362 141]   |
| ■ Milieux scolaires     | = | 14,2 % | [347 939]   |
| TOTAL                   | = | 100 %  | 2 440 900   |

La recherche en formation des adultes concerne donc, en grande partie, des activités éducatives réalisées hors de l'école. La formation des adultes n'est pas encore scolarisée. Réussira-t-elle à y échapper? Pourra-t-elle conserver sa spécificité en milieu scolaire?

Les principes de la formation des adultes, pour une grande part, sont tirés de recherches réalisées dans des milieux non scolaires.

La participation à la formation des adultes est généralement volontaire. La maîtrise de l'activité éducative est d'autant plus importante aux apprenants adultes que leurs activités éducatives se réalisent en dehors des institutions traditionnelles scolaires.

Les personnels de la formation des adultes sont hétérogènes. Leur statut va du plein temps au temps partiel et au volontariat. Ils interviennent dans une foule d'organismes et de situations différentes. Leurs prestations professionnelles se situent soit au macro-environnement, soit au micro-environnement.

Par ailleurs les formateurs d'adultes, au Québec nous dirions les andragogues, épousent plusieurs valeurs, sont inspirés par plusieurs idéologies, poursuivent plusieurs objectifs, sont compétents dans divers contenus, oeuvrent dans différentes situations et auprès de diverses populations d'adultes mais tous, lors de leurs interventions, ont pour objectif d'aider les adultes à apprendre. En d'autres termes, ils favorisent le changement au plan des connaissances, des habiletés, des attitudes, des valeurs et des croyances dans le but d'assurer une meilleure maîtrise de la vie politique, économique et sociale.

La reconnaissance par les universités de la formation des adultes comme champ d'étude et de recherche académique a généralement été précédée:

- par l'action de mouvements associatifs,
- par la mise en place de conseils consultatifs par les pouvoirs politiques
- et par l'établissement de structures administratives gouvernementales.

Cette reconnaissance est consacrée:

- par la création d'associations professionnelles,
- par la création d'associations scientifiques
- et par la fondation de périodiques scientifiques.

C'est dans ce contexte que les universités ont, peu à peu, reconnu que le phénomène social de la formation des adultes constituait un champ d'étude. Par champ d'étude nous entendons un ensemble cohérent de connaissances fondées sur diverses disciplines et appliquées à une réalité spécifique.

En règle générale, les universités commencent par offrir un cours ou quelques cours dans un champ d'étude nouveau. La reconnaissance du champ d'étude est signifiée par l'offre d'un programme d'étude conduisant à un grade académique spécifique et est consacrée par l'établissement d'une unité académique administrative autonome.

L'évolution d'un champ d'étude universitaire se mesure par le nombre d'universités, de par le monde, qui offrent des grades académiques dans ce domaine et par l'existence d'un consensus certain sur les dimensions du contenu et les sphères de recherche. Ce n'est qu'alors qu'un nouveau champ d'étude universitaire acquiert les caractéristiques politiques d'un champ d'étude académique autonome bien que conservant des liens avec d'autres champs d'étude.

Il faut le constater, le développement de tout champ d'étude académique est le fruit d'un processus essentiellement politique. Les facteurs qui influencent ce développement sont présents dans la société, dans les universités, dans le monde académique et se retrouvent aussi à l'intérieur de chaque champ d'étude.

C'est dans un tel contexte politique que nous tenterons de comprendre et de décrire la situation de l'andragogie, champ d'étude de la formation des adultes.

A cette fin, nous avons procédé à une étude comparative d'informations publiées dans différents rapports récents de l'UNESCO (2). Ces informations, publiées sans analyse, ont été colligées au moyen de questionnaires. Bien que cette caractéristique soit essentielle à une étude comparative, nous sommes cependant limités par les dimensions couvertes par les questionnaires, par les institutions qui ont effectivement répondu et par la qualité des réponses fournies.

Il est évident que dans plusieurs pays se retrouvent des associations d'éducation des adultes, que des conseils consultatifs ont été mis en place et que des structures administratives gouvernementales ont été établies (3).

Il est aussi évident, que l'andragogie (4), champ d'étude de la formation des adultes, constitue un champ d'étude académique nouveau et en pleine expansion.

Tableau 1

Répartition des universités, selon les régions du monde et selon la décennie qui marquent leur reconnaissance de l'andragogie comme champ d'étude universitaire

| Décennies     | Nombre d'universités par région du monde |        |            |        |                   | Total par<br>décennie | Total<br>cumulé | % par<br>décennie |
|---------------|--|--------|------------|--------|-------------------|-----------------------|-----------------|-------------------|
|               | Royaume-<br>Uni                          | Europe | États-Unis | Canada | Reste<br>du monde |                       |                 |                   |
| Avant<br>1950 |  | 2      | 3          |        |                   | 5                     | 5               | 6                 |
| 1950-<br>1959 |  | 4      | 4          | 1      |                   | 9                     | 14              | 10                |
| 1960-<br>1969 | 6  | 2      | 9          | 5      | 6                 | 28                    | 42              | 31                |
| 1970-<br>1979 | 7  | 15     | 6          | 5      | 13                | 46                    | 88              | 52                |
| 1980-<br>1982 |  |        |            |        | 1                 | 1                     | 89              | 1                 |
| TOTAL         | 13                                       | 23     | 22         | 11     | 20                | 89                    |                 | 100               |

Bien qu'avant 1950, seulement un petit nombre d'universités avaient reconnu ce champ d'étude en Finlande, en Pologne et aux États-Unis, nous constatons que la majorité des universités de par le monde, n'ont reconnu ce champ d'étude que depuis 1970 (5).

Depuis 1982, le développement semble s'accroître. Seulement aux États-Unis en 1987, quatre-vingt-trois (83) universités offraient des grades spécifiques dans ce domaine (6).

A partir d'informations fournies par quatre-vingt-quinze (95) universités, nous avons fait l'analyse des programmes offerts en 1982.

Tableau 2

Programmes et grades en andragogie dans 95 universités

| Grades           | Nombre d'universités |        |            |        |                |             | % sur 95 |
|------------------|----------------------|--------|------------|--------|----------------|-------------|----------|
|                  | Royaume-Uni          | Europe | États-Unis | Canada | Reste du monde | Universités |          |
| Certificat       | 12                   | 12     | 2          | 7      | 17             | 50          | 53 %     |
| Baccalauréat     |                      |        |            | 2      | 4              | 6           | 6 %      |
| Diplôme 2e cycle |                      | 6      | 1          | 1      | 2              | 10          | 11 %     |
| Maîtrise         | 9                    | 8      | 20         | 8      | 7              | 52          | 55 %     |
| Doctorat         | 1                    | 8      | 13         | 4      | 1              | 27          | 28 %     |

Seulement six (6) universités offraient un baccalauréat ou une licence alors que cinquante (50) offraient un certificat de premier cycle. Plus de 60 % des universités offraient des grades d'études supérieures: diplôme, maîtrise et doctorat. Le doctorat était offert par 27 universités (7).

En 1987, aux États-Unis, quatre-vingt-trois (83) universités offraient des grades d'études supérieures. Aucune n'offrait un baccalauréat alors que plus de la moitié offraient le doctorat (8).

Il est de règle générale d'exiger comme condition d'admission une expérience préalable en formation des adultes, domaine de pratique sociale. Les formateurs d'adultes qui s'inscrivent à ces grades oeuvrent à l'intérieur de différents organismes de formation des adultes. Pour la majorité, ces organismes ne sont pas scolaires. Les études sont essentiellement des études de perfectionnement s'adressant à des candidats qui ont une connaissance pratique de la formation des adultes. En Amérique du Nord, les femmes constituent la majorité de la clientèle inscrite à ces grades.

Le statut de champ d'étude académique a été reconnu à l'andragogie par des universités de toutes les régions du monde. La Quatrième Conférence de l'UNESCO de Paris sur l'éducation des adultes de 1985, recommande aux états membres d'accorder la priorité au développement de ce champ d'étude universitaire.

Dans le but d'identifier les contenus de l'andragogie, nous avons analysé les titres de six-cent-cinquante-quatre (654) cours offerts en 1982 par quatre-vingt-une (81) universités: onze (11) du Royaume-Uni, dix-neuf (19) d'Europe, dix-neuf (19) des États-Unis, neuf (9) du Canada et vingt-trois (23) du reste du monde.

L'analyse de contenu de ces titres nous a permis d'élaborer une typologie de cinquante (50) contenus ayant été attribués, par une ou plusieurs universités, à ce champ d'étude (9).



## Typologie des contenus de l'andragogie

- 1 - Nature et survol de la formation des adultes (58)
- 2 - Théories, recherches, problèmes et tendances de la formation des adultes
  - . Principe de la formation des adultes (25) ou de l'andragogie (13)
  - . Recherches en formation des adultes (méthodes et résultats (16)
  - . Problèmes et tendances en formation des adultes (12)
- 3 - Orientations de la formation des adultes
  - . Histoire de la formation des adultes (21)
  - . Formation des adultes ou andragogie comparée (25)
  - . Fondements de la formation des adultes (10)
  - . Politiques de la formation des adultes (4)
  - . Orientations philosophiques de la formation des adultes (13)
- 4 - La société, le milieu et la formation des adultes (38)
- 5 - L'apprenant et l'apprentissage adulte
  - . L'apprenant adulte (37)
  - . L'apprentissage adulte (39)
- 6 - Le formateur d'adultes (22)
- 7 - L'élaboration et l'évaluation des activités en formation des adultes (58)
- 8 - L'instrumentation de la formation des adultes
  - . Les techniques et méthodes de la formation des adultes (55)
  - . Les techniques de groupe en formation des adultes (16)
  - . La créativité en formation des adultes (12)
  - . Les sessions en formation des adultes (1)
  - . La formation des adultes récurrente (1)
  - . Les centres résidentiels (1)
  - . L'architecture de la formation des adultes (1)
- 9 - L'organisation et l'administration de la formation des adultes (39)
- 10 - La formation des adultes et le changement social (37)

## Typologie des contenus de l'andragogie<sup>1</sup> (suite)

### 11 - Des domaines d'intervention en formation de adultes

- . L'alphabétisation (21)
- . L'extension agricole (12)
- . La formation des adultes à distance et les mass-médias (10)
- . La formation des adultes et le monde du travail (7)
- . La formation des adultes non formelle (6)
- . La formation des adultes familiale (5)
- . La formation des adultes post-secondaire (4)
- . La formation des adultes et le milieu carcéral (3)
- . La formation des adultes et les loisirs (3)
- . La formation des adultes internationale (3)
- . La formation des adultes générale (libéral -arts) (2)
- . La formation continue des professionnels (1)
- . La formation des adultes et les carrières (1)
- . La formation des adultes post-secondaire (4)
- . La formation des adultes et le développement des ressources humaines (1)
- . La formation des adultes et le bien-être social (1)
- . La formation religieuse des adultes (1)
- . La formation politique des adultes (1)

### 12 - Des clientèles particulières de la formation des adultes

- . Les personnes du troisième âge (7)
- . Les autodidactes (5)
- . Les jeunes adultes, chômeurs (4)
- . Les désavantagés (3)
- . Les travailleurs (2)
- . Les handicapés (1)
- . Les émigrants (1)
- . Les marginaux (1)
- . Les femmes (1)

### 13 - Contenus particuliers en formation des adultes

- . Les langues secondes (3)

---

<sup>1</sup> Telle que constitué à partir des programmes d'études (1982) de 81 universités de par le monde.

<sup>2</sup> Le nombre inscrit représente le nombre de fois que cet élément a été identifié. Ce nombre généralement représente aussi le nombre d'universités ayant inscrit cet élément à leurs programmes. Dans quelques cas seulement, une même université peut avoir deux ou trois cours différents portant sur le même contenu. Ceci se produit surtout pour la nature de la formation des adultes, pour l'élaboration et l'évaluation des activités en formation des adultes et pour le développement communautaire.

Ces contenus furent définis, dans le temps, à partir d'abord d'une analyse descriptive puis critique de la pratique à la fois locale et comparée, analyse réalisée en empruntant aux différentes sciences sociales et marquée au coin des valeurs, des idéologies, des cultures, des nécessités des différents milieux. Concoururent aussi à la définition de ces contenus des essais théoriques et des études à caractère fondamental.

Au départ, chaque université n'offre que quelques cours sur l'essentiel du champ d'étude et par la suite, compte tenu du personnel et des besoins, les contenus se diversifient, en approfondissant cependant ces dimensions.

Une caractéristique de ce champ d'étude est constituée par l'absence quasi-totale des didactiques traditionnelles présentes dans les autres champs d'étude du secteur de l'éducation.

Attachons-nous maintenant à une analyse plus détaillée des éléments de cette typologie.

Un premier groupe de huit (8) contenus spécifiques se distingue des autres, étant offert par au moins 35 % de l'ensemble des universités et par 20 % et plus des universités de chacune des cinq régions du monde.

Tableau 3

Contenus particuliers: Groupe A

| Contenus particuliers  | Régions   |         |           |           |               | Total % |
|--|-----------|---------|-----------|-----------|---------------|---------|
|  | R.U.<br>% | E.<br>% | É.U.<br>% | Can.<br>% | R. Monde<br>% |         |
| Techniques et méthodes de formation des adultes                  | 73        | 58      | 79        | 67        | 61            | 67      |
| Elaboration et évaluation des activités en formation des adultes | 28        | 26      | 84        | 78        | 57            | 54      |
| Nature et survol de la formation des adultes                     | 55        | 26      | 58        | 89        | 57            | 53      |
| Organisation et administration de la formation des adultes       | 28        | 32      | 63        | 33        | 65            | 48      |
| L'apprenant adulte   | 37        | 58      | 32        | 57        | 48            | 46      |
| L'apprentissage adulte   | 46        | 42      | 47        | 67        | 30            | 43      |
| La société, le milieu et la formation des adultes                | 37        | 58      | 21        | 56        | 26            | 37      |
| La formation des adultes et le changement social                 | 46        | 21      | 32        | 44        | 39            | 35      |

La portée sociale de l'éducation des adultes ressort clairement. La nature de l'éducation des adultes est affirmée et sera spécifiée plus en détail par la suite. La place de l'apprentissage adulte et de l'apprenant adulte est signifiée. La pratique de l'éducation des adultes soit au niveau du micro-environnement, soit au niveau du macro-environnement reçoit une place importante.

C'est autour de ces contenus particuliers que se construit le champ d'étude de l'andragogie.

Un second groupe de six contenus particuliers marque l'approfondissement du champ d'étude et sont présents dans 20 % et plus de l'ensemble des universités et dans des universités des cinq régions.

Tableau 4

Contenus particuliers: Groupe B

| Contenus particuliers                                    | Régions   |         |           |           |               | Total % |
|--|-----------|---------|-----------|-----------|---------------|---------|
|  | R.U.<br>% | E.<br>% | E.U.<br>% | Can.<br>% | R. Monde<br>% |         |
| Principes de l'andragogie ou de la formation des adultes | 46        | 47      | 16        | 33        | 57            | 41      |
| La formation des adultes ou l'andragogie comparée        | 37        | 47      | 5         | 44        | 26            | 30      |
| Histoire de la formation des adultes                     | 46        | 26      | 16        | 44        | 17            | 27      |
| Le formateur d'adultes                                   | 18        | 32      | 37        | 56        | 9             | 27      |
| L'alphabétisation  | 18        | 16      | 21        | 21        | 30            | 25      |
| Les techniques de groupe en formation des adultes        | 9         | 32      | 11        | 67        | 5             | 20      |

Les assises épistémologiques du champ d'étude sont approfondies, les principes qui s'en dégagent sont évoqués, les rôles, fonctions, compétences du formateur d'adultes reçoivent une attention particulière, et enfin l'importance de l'alphabétisation et des techniques de groupe est indiquée.

Presque toutes les universités offrent des séminaires de recherche, des internats et des programmes de lectures individuelles. Il est impossible pour chaque université d'offrir l'ensemble des cinquante (50) contenus spécifiques identifiés. Le nombre de cours offerts va de un (1) cours à vingt (20) cours, avec une moyenne de huit (8) cours par université. Dans un tel contexte, il est remarquable de constater un tel degré de consensus au sujet des contenus particuliers. Parmi les contenus nouveaux apparus depuis 1982, signalons la reconnaissance des acquis expérientiels et les histoires de vie.

Après ce regard plus intime aux contenus particuliers, considérons maintenant le champ d'étude sous l'angle de catégories de contenus.

Tableau 5

Champ d'étude de l'andragogie: catégories de contenus  
Répartition selon le pourcentage  
des universités et selon les régions

| Catégories de contenus  | Régions |      |        |        |        | Ensemble % |
|---|---------|------|--------|--------|--------|------------|
|   | R.U. %  | E. % | E.U. % | Can. % | R.M. % |            |
| 1 - Nature et survol de la formation des adultes                            | 55      | 26   | 58     | 89     | 57     | 53         |
| 2 - Théories, recherches, problèmes et tendances de l'éducation des adultes | 55      | 58   | 47     | 78     | 61     | 58         |
| 3 - Orientations de la formation des adultes                                | 82      | 53   | 37     | 67     | 52     | 54         |
| 4 - La société, le milieu et la formation des adultes                       | 37      | 58   | 21     | 56     | 26     | 37         |
| 5 - L'apprenant et l'apprentissage adulte                                   | 73      | 68   | 63     | 78     | 52     | 64         |
| 6 - Le formateur d'adultes  | 18      | 32   | 37     | 56     | 9      | 27         |
| 7 - L'élaboration et l'évaluation en formation des adultes                  | 27      | 26   | 84     | 78     | 57     | 54         |
| 8 - L'instrumentation de la formation des adultes                           | 82      | 74   | 79     | 78     | 61     | 73         |
| 9 - L'organisation et l'administration de la formation des adultes          | 28      | 32   | 63     | 33     | 65     | 48         |
| 10 - La formation des adultes et le changement social                       | 46      | 21   | 32     | 44     | 39     | 35         |
| 11 - Des domaines d'intervention en éducation des adultes                   | 64      | 42   | 63     | 67     | 43     | 53         |
| 12 - Des clientèles particulières en éducation des adultes                  | 9       | 26   | 37     | 44     | 9      | 24         |
| 13 - Des contenus particuliers en formation des adultes                     |         |      | 11     | 11     |        | 4          |

Onze (11) des treize (13) catégories de contenus sont présentées aux programmes de plus du quart de l'ensemble des universités. Soulignons à nouveau la quasi-absence des didactiques.

Un large consensus existe pour dix (10) catégories de contenus. Elles sont aux programmes d'au moins 35 % de l'ensemble des universités et aussi aux programmes de 20 % des universités de chacune des cinq régions.

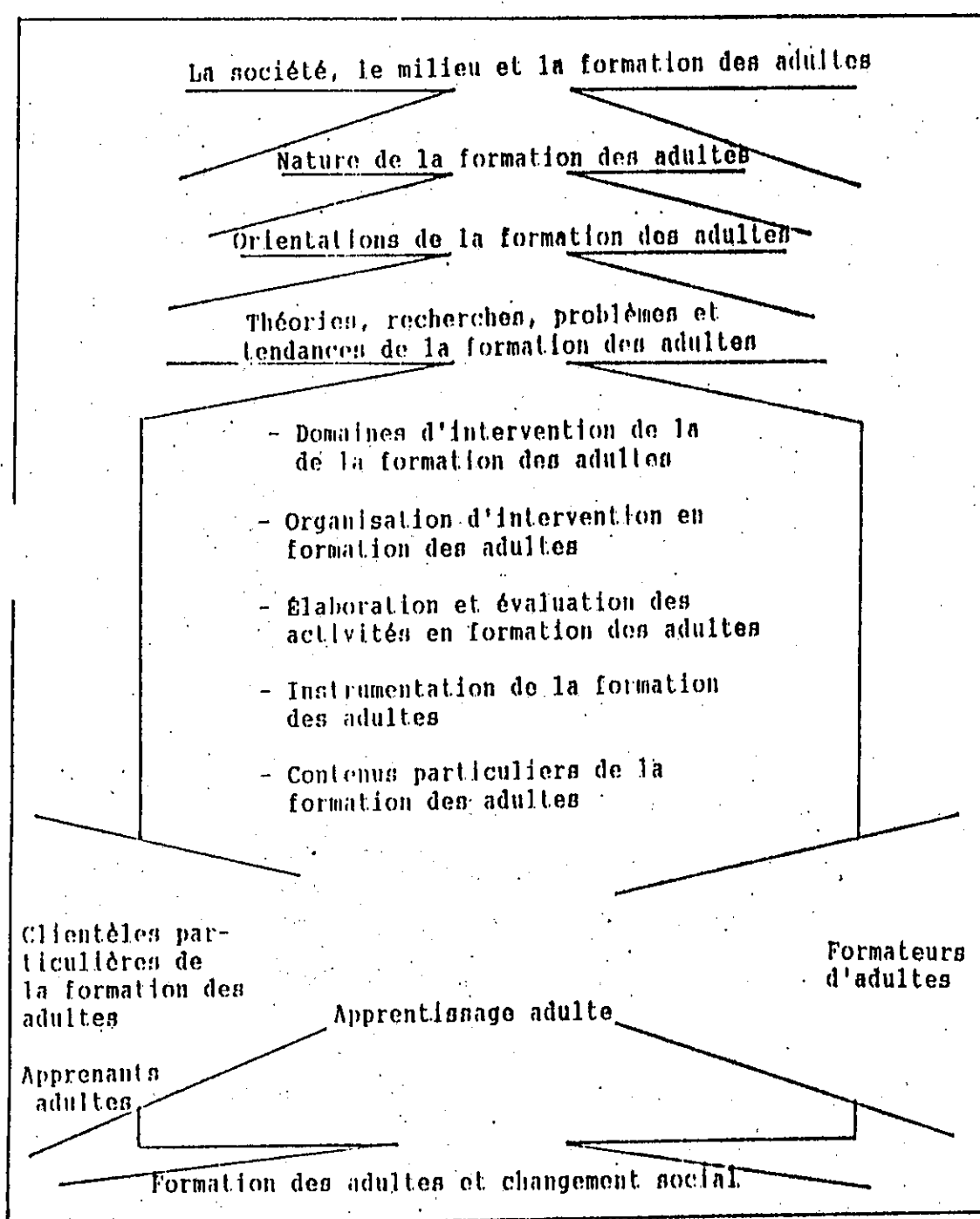
Par ordre d'importance soulignons:

- 8 - L'instrumentation = 73 %
- 5 - L'apprenant et l'apprentissage adulte = 64 %
- 2 - Les théories, les recherches, les problèmes et tendances = 58%
- 3 - Les orientations = 54 %
- 4 - L'élaboration et l'évaluation = 54 %
- 1 - La nature de la formation des adultes = 53 %
- 11 - Les domaines d'intervention = 53 %
- 9 - L'organisation et l'administration = 48 %
- 4 - La société, le milieu et la formation des adultes = 37 %
- 10 - La formation des adultes et le changement social = 35 %

Dans le but de visualiser ce champ d'étude, à partir des treize (13) catégories de contenus qui le composent, nous avons construit le diagramme suivant:

## Diagramme

### Le champ d'étude de l'andragogie



L'andragogie est à la fois tributaire de la société et est nécessaire à son développement.

Au coeur de ce champ d'étude se retrouve l'apprentissage adulte qui ne peut se comprendre qu'en tenant compte de tous les facteurs qui, en amont et en aval, l'expliquent et le colorent.

La compréhension des dimensions: clientèles particulières, apprenants adultes, apprentissage adulte et formateurs d'adultes n'est assurée que par l'étude concurrente et intégrée de toutes les autres dimensions, et réciproquement.

En recherche, il est possible de dégager des tendances à partir de l'identification des domaines de recherche des équipes professorales de soixante-et-onze (71) universités: dix (10) du Royaume-Uni, dix-huit (18) d'Europe, seize (16) des États-Unis, sept (7) du Canada et vingt (20) du reste du monde (10).

Dans le contexte des treize (13) catégories de contenus et nous inspirant du diagramme qui le visualise, nous avons retenu six (6) catégories de domaine de recherche:

- 1 - La société, le milieu, la formation des adultes et le changement social
- 2 - La nature, les orientations, les théories, les recherches, les problèmes et les tendances

- 3 - Les domaines d'intervention
- 4 - L'organisation et l'administration
- 5 - L'élaboration et l'évaluation des activités
- 6 - L'instrumentation, les apprenants, les contenus, les formateurs et l'apprentissage adulte

Chacun des deux-cent-onze (211) domaines de recherche identifiés a été classifié selon ces six (6) catégories.

Tableau 6

Tendances des recherches en andragogie

| Domaines de recherche   | Régions du monde |                        |                     |             |                      | TOTAL<br>% |
|---|------------------|------------------------|---------------------|-------------|----------------------|------------|
|   | Europe<br>%      | Reste du<br>monde<br>% | États-<br>Unis<br>% | Canada<br>% | Royaume-<br>Uni<br>% |            |
| 3 - Domaines d'intervention   | <u>43,3</u>      | 30,4                   | <u>42,1</u>         | 36,7        | 33,3                 | 38,0       |
| 6 - Instrumentation, apprenants, contenus, formateurs et apprentissage adulte | 25,0             | 21,4                   | 21,0                | <u>30,0</u> | 22,3                 | 24,0       |
| 1 - Société, milieu, formation des adultes et changement social               | 10,0             | 17,9                   | <u>18,4</u>         | 16,7        | 14,8                 | 15,0       |
| 2 - Nature, orientations, théories, recherches, problèmes, tendances adulte   | 10,0             | <u>14,3</u>            | 7,9                 | 6,7         | 11,1                 | 10,0       |
| 4 - Organisation, administration  | 5,0              | <u>7,1</u>             | 5,3                 | 3,3         | 3,7                  | 5,0        |
| 5 - Élaboration, évaluation des activités en éducation des adultes            | 6,7              | 8,9                    | 5,3                 | 6,7         | <u>14,8</u>          | 8,0        |
| TOTAL   | 100              | 100                    | 100                 | 100         | 100                  | 100        |

C'est le domaine de recherche 3 «Les domaines d'intervention» qui occupe le premier rang, 38 % (79/211). Par ordre d'importance, à ce chapitre, soulignons les recherches sur: l'alphabétisation, la formation à distance, la formation non formelle, la formation et le monde du travail et le développement rural.

Les recherches sur la formation scolaire ne représente que 3,32 % des recherches (7/211).

Le domaine de recherche 6 «L'instrumentation, les contenus, les apprenants, les formateurs et l'apprentissage adulte» vient en deuxième, 24 % (50/211).

Le domaine de recherche 1 «La société, le milieu, la formation des adultes et le changement social» occupe le troisième rang, 15% (32/211).

C'est en Europe que la recherche sur les domaines d'intervention a une importance relative la plus grande.

C'est au Canada que la recherche sur l'instrumentation, les contenus, les apprenants, les formateurs et l'apprentissage adulte a une importance relative la plus grande.

C'est aux États-Unis que la recherche sur la société, le milieu, la formation des adultes et le changement social a une importance relative la plus grande.

C'est dans le reste du monde que la recherche sur la nature, les orientations, les théories, les recherches, les problèmes et les tendances et que la recherche sur l'organisation et l'administration ont une importance relative la plus grande.

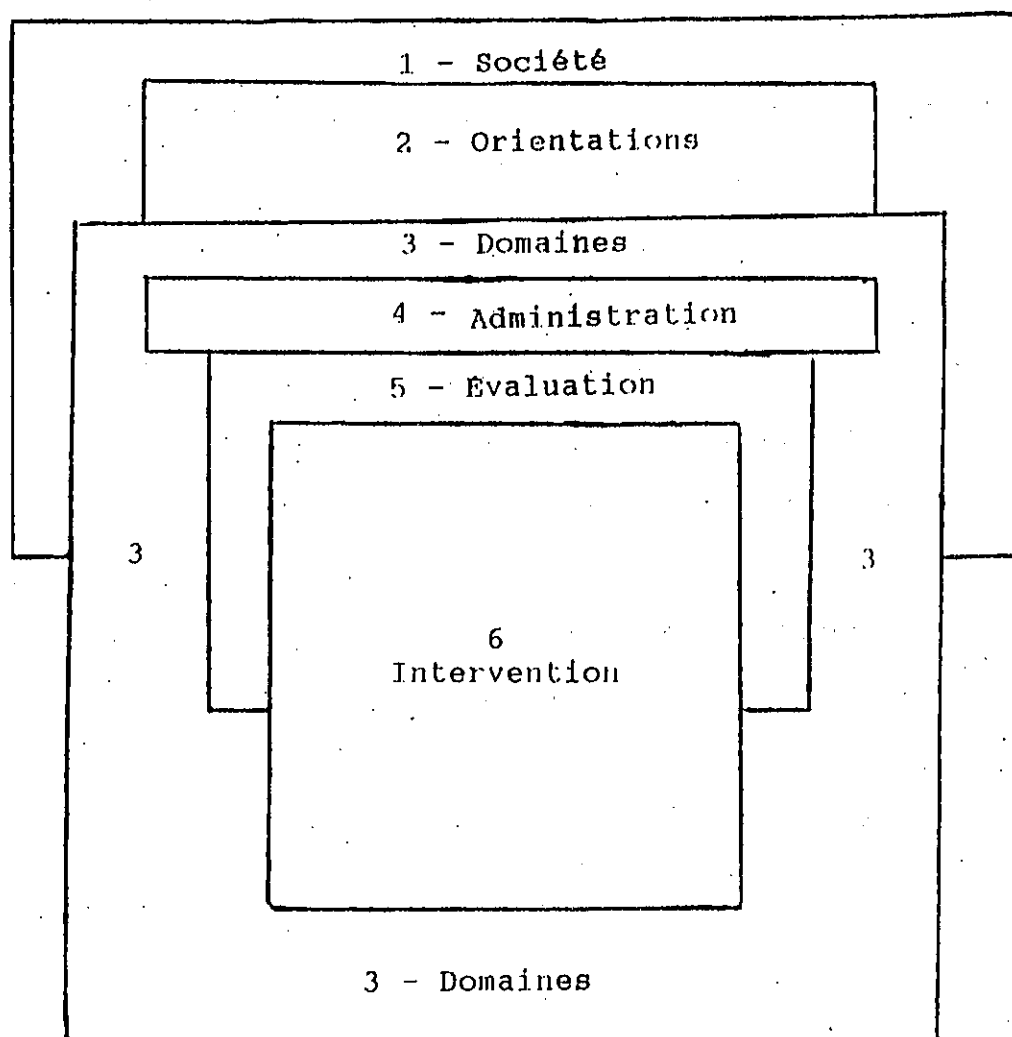
C'est au Royaume-Uni que la recherche sur l'élaboration et l'évaluation des activités a une importance relative la plus grande.

Des recherches dans les six (6) domaines sont conduites dans les cinq (5) régions. En outre, onze (11) universités, 15 % (11/71) étaient impliquées dans les six (6) domaines de recherche.

Il est possible de visualiser l'importance relative de la recherche, selon les six (6) domaines, dans la figure suivante:

Figure

Importance relative de la recherche en andragogie  
selon six domaines de recherche



Le focus de la recherche converge vers le domaine 6 «L'instrumentation, les contenus, les apprenants, les formateurs et l'apprentissage adulte». Ce secteur se définit dans l'environnement immédiat de la recherche sur les domaines d'intervention (secteur 3) et est aussi immédiatement orienté par la recherche sur l'élaboration et l'évaluation des activités (secteur 5). L'influence des recherches sur l'organisation et l'administration (secteur 4) est capitale.

L'ensemble de cette dynamique d'influences et de convergences est tributaire de la recherche des secteurs 2 et 1, soit «La nature, les orientations, les théories, les recherches, les problèmes et les tendances» ainsi que «La société, le milieu, la formation des adultes et le changement social».

L'octroi d'un statut administratif relativement autonome signifie traditionnellement la reconnaissance de la maturité et de la permanence d'un champ d'étude. Cet octroi confère, en d'autres termes, la nationalité universitaire, garant contre les hégémonies possibles des autres champs d'étude ou disciplines, support à la visibilité et condition d'une collaboration responsable avec les autres champs d'étude ou disciplines.

En 1982, dans trente-six (36) universités, 38 % (36/94), le champ d'étude de l'andragogie était rattaché à un secteur autre que

l'éducation. Dans vingt-cinq (25) de ces universités, soit 70 % (25/36), il y avait structure administrative autonome (11).

Dans cinquante-huit (58) universités, 62 % (58/94), ce champ d'étude était rattaché à l'éducation. Pour trente-quatre (34) de ces universités, soit 59 % (34/58), il y avait structure administrative autonome.

La probabilité pour l'andragogie d'obtenir un statut administratif autonome semble plus grande si elle est rattachée à un secteur de l'université autre que l'éducation. Le nombre de professeurs à plein temps constitue aussi un facteur significatif.

En 1985, au moins quatre-vingt-deux (82) périodiques disséminaient de l'information sur les projets de recherche et publiaient des articles sur la recherche en formation des adultes. Ces périodiques se répartissaient ainsi (12):

- 10 périodiques internationaux
- 10 périodiques régionaux
- et 62 périodiques nationaux

Les lieux de publication de ces périodiques se répartissent ainsi:

- 40 en Europe

- 18 en Amérique du Nord
- 6 en Amérique Centrale et en Amérique Latine
- 4 en Afrique
- 14 dans le reste du monde

Avant 1950, seulement neuf (9) de ces périodiques existaient.  
 Au moins dix-neuf (19) furent créés depuis 1980, soit 23 %.

Ces périodiques sont publiés en dix-neuf (19) langues différentes:

|              |      |               |     |
|--------------|------|---------------|-----|
| ■ Anglais    | = 36 | ■ Polonais    | = 1 |
| ■ Français   | = 9  | ■ Yougoslave  | = 1 |
| ■ Espagnol   | = 7  | ■ Tchèque     | = 1 |
| ■ Allemand   | = 6  | ■ Bulgare     | = 1 |
| ■ Japonais   | = 5  | ■ Grec        | = 1 |
| ■ Finlandais | = 3  | ■ Danois      | = 1 |
| ■ Norvégien  | = 3  | ■ Néerlandais | = 1 |
| ■ Suédois    | = 3  | ■ Philippin   | = 1 |
| ■ Russe      | = 2  | ■ Thaï        | = 1 |

Plusieurs associations professionnelles de formateurs d'adultes et de chercheurs dans ce domaine existent et d'autres sont créées (13).

En ce début de la décennie 1990, l'andragogie, bien que ne pouvant fournir à ses chercheurs le même statut de sécurité généralement caractéristique des champs d'étude académiques plus anciens et mieux établis, se distingue par une dynamique propre à un champ d'étude nouveau et en pleine expansion. Cette dynamique se concrétise par: la dissémination et la critique des méthodes et des résultats de la recherche, des débats manifestant le désir de retrouver l'esprit de la mission sociale de la formation des adultes, la critique des canons traditionnels de l'excellence universitaire, la coopération internationale et le refus de la marginalité, l'identification au champ d'étude et l'affirmation de sa spécificité.

Le processus essentiellement politique de l'établissement du champ d'étude universitaire de l'andragogie se poursuit.

Née de la dynamique de la vie associative, explicitée par l'analyse critique et comparée de la réalité de la formation des adultes, domaine de pratique sociale, éclairée par les orientations et la portée sociale du domaine, l'andragogie, dès son origine, a voulu comprendre le processus d'aide à l'apprentissage, apprentissage délibérément recherché par des adultes ou des collectivités d'adultes ayant pour objectif des changements dans les connaissances, dans les habiletés, dans les croyances ou dans les valeurs; changements volontairement poursuivis dans le but d'assurer une meilleure maîtrise de la vie sociale. Sont donc essentiels à cette

compréhension tous les facteurs qui définissent les caractéristiques des situations d'apprentissage et leur donnent un sens.

C'est pourquoi l'andragogie est marquée au coin de la volonté et de la capacité de développer ses fondements épistémologiques, en soi, d'une manière critique, tenant compte de l'ensemble des acteurs, des situations et des formes d'apprentissage adulte.

C'est à cette tâche que se sont associés et se consacrent des femmes et des hommes qui, bien que différents par l'expérience, par la formation académique, par les valeurs, par les orientations idéologiques et par la culture, entendent orienter leur vie professionnelle vers la compréhension du phénomène de la formation des adultes.

Cette compréhension se construit à partir de la collaboration des professeurs-chercheurs, des praticiens et des participants à la formation des adultes. L'objectif en définitive de cette compréhension est l'établissement d'une meilleure pratique.

Pour ce faire, certains de ces hommes et de ces femmes doivent abandonner la relative sécurité de leur domaine disciplinaire d'origine pour s'identifier à ce nouveau champ d'étude. Pour d'autres, l'identification, déjà réalisée dans la pratique, s'est approfondie par des études académiques dans ce champ d'étude.

Comme l'affirme le docteur J.E. Thomas, doyen de l'École d'éducation de l'Université de Nottingham, il ne fait aucun doute que l'andragogie tend à occuper de plus en plus le centre de la science de l'éducation. Ce phénomène constitue le développement le plus important pour l'éducation universitaire, depuis plusieurs décennies.

Cependant, je crois, qu'une des questions les plus pressantes qui confronte l'andragogie est la détermination de ses liens naturels, avec les sciences sociales (politique, économique, sociologie, anthropologie, relations industrielles, service social, etc.) ou avec l'éducation.

Les conséquences politiques des réponses apportées à cette question pour le développement de ce champ d'étude et en définitive pour le développement de nos sociétés me paraissent cruciales.

Votre participation à ce Colloque de la francophonie et nos travaux constituent un témoignage de ce qui a été accompli et le garant de ce qui sera!

## Références

- 1 - Commission d'études sur la formation des adultes (1982). Son-  
dage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives.  
Québec.
- 2 - UNESCO (1982). Répertoire des institutions de formation pro-  
fessionnelle et de recherches dans le domaine de l'éducation  
des adultes. Paris.
  - UNESCO (1984). Répertoire des organismes nationaux de coordi-  
nation de l'éducation des adultes. Paris.
  - UNESCO (1985.1). Répertoire des périodiques sur l'éducation  
des adultes. Paris.
  - UNESCO (1985.2). Le développement de l'éducation des adultes,  
aspects et tendances. Paris.
  - UNESCO (1985.3). Rapport final. Quatrième conférence interna-  
tionale sur l'éducation des adultes. Paris.
  - TOUCHETTE, C. (1987). Le champ d'étude de l'éducation des  
adultes, andragogie dans 95 universités. Montréal.
- 3 - UNESCO (1984); UNESCO (1985.2); UNESCO (1985.3); TOUCHETTE,  
C. (1987: 6-11).
- 4 - «Yugoslavia, Poland, FRG, GDR, the Netherlands, and Czechos-  
lovakia have been the few european countries to consistently  
use the term andragogy to refer to both the practical aspect  
of helping adults to learn and to the academic study of adult  
education and learning» BURGE, L. «Beyond andragogy: Some  
explorations for distance learning design», Revue de l'Ensei-  
gnement à distance, printemps 1988, vol. 3, no 1, 5-6.
  - «L'andragogie s'est développée qualitativement et quantita-  
tivement».
  - «L'andragogie n'est pas une mode mais une nécessité: on ne  
peut agir avec des adultes très motivés et expérimentés comme  
on le fait avec des enfants». SCHWARTZ, B. (1988) «Education  
permanente et formation des adultes: évolution des pratiques,  
évolution des pratiques, évolution des concepts», Education  
permanente, 6.
  - «Andragogy has been recognized by the international intellec-  
tual community as a distinct and critical discipline concerned

with the dimension of learning in our societies». Dr. HALL, B.L. (8 juillet 1987).

- In many countries in Europe and other continents andragogy is a field of study at universities at undergraduate and post-graduate levels (for example: Holland, Finland, Yugoslavia, Hungary, Czechoslovakia, Poland, Federal Republic of Germany, Democratic Republic of Germany, etc.). In India University of Madras there is a department of andragogy». [] «We in Yugoslavia have andragogy as a field of study». Dr SAVICEVIC, D. (15 mai 1987).
  - «It has become quite clear that the entreprise of andragogy, adult education, recurrent education, extramural education, continuing education, the names given to this activity in different countries, is a complex social phenomenon». Dr. HINGHAM, R.J. (10 septembre 1987).
  - «Andragogy [] covers all the issues relating to adult education - historical, philosophical, socio-economic, cultural, psychological, management and practice - and experimental psychology». Dr. BOWN, L. (14 mai 1987).
  - «The study of andragogy is a well attested separate branch of educational inquiry with a substantial research base and methods of investigations». Dr. BROOKFIELD, S. (10 août 1987).
  - Le rapport final de la Quatrième conférence de l'UNESCO de Paris, sur l'éducation des adultes en 1985, dans sa version française, a consacré le terme andragogie pour désigner le champ d'étude académique de la formation des adultes. UNESCO (1985.3: 59-60).
- 5 - UNESCO (1982); TOUCHETTE, C. (1987:12-21)

Avant 1950: Helsinki (après cela Tampere), École centrale d'agriculture de Varsovie, Wisconsin à Madison, Cornell, Georges Washington.

Ne sont pas incluses dans la table 1 et dans UNESCO (1982): Columbia, Ohio State, Chicago, New York, Berkeley, Los Angeles, Indiana. HOULE, C.O. (1964): «The emergence of graduate study in adult education», in JENSEN (1964): Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Study, Washington, AEA, ch. 4.

- 1950-1959: Varsovie, Jagiellonian, Lodz, Wyzza, Boston, Louisiana State, Michigan State, Wyoming, British Columbia.

- 1960-1969: Edimbourg, Glasgow, Leicester, Liverpool, Manchester, Reading.
  - . Rhür at Bochum, Salamanca.
  - . South Carolina, Connecticut, South Florida, Georgia, Mississippi, Nebraska (Lincoln), Rhode Island, Rutgers, Milwaukee.
  - . Alberta, Calgary, Guelph, Montréal, OISE.
  - . Nairobi, Ibadam, Daar-es-Salaam, Melbourne, Keimyung, Faisalabad.
- 1970-1979: Bristol, Gwent, Londres, Sheffield, Southampton, Swansea, Ulster.
  - . Chypre, Paris (Dauphine), Jérusalem, Florence, Dublin, St-Patrick, Linköping, Lund, Malmö, Stockholm, Minno, Ljubljana, Sarajevo, Skopje, Zagreb.
  - . Arkansas, Florida (Atlantic), Illinois, Northern Illinois, Minnesota, Virginia State Polytechnic.
  - . Concordia, Laval, St-Francis-Xavier, Sherbrooke, Victoria.
  - . Mobral, Costa-Rica, Institut Dominicain de Certification professionnelle en Andragogie, St-Augustin, Bostwana, Ghana, Lagos, Calabar, Khartoom, Zambie, Zwaziland, New England, Madras.
- 1980-1982: Nsukka.

(Ne sont pas incluses des universités du Zimbabwe, de Tchécoslovaquie, de Hongrie, du Pérou, de Panama, de Nouvelle-Zélande et du Vénézuéla.)

6 - TOUCHETTE, C. (1987: 25-30).

1. Alabama (2): Auburn, Alabama
2. Alaska (1): Alaska-Pacific
3. Arizona (1): Arizona State
4. Arkansas (2): Arkansas (Little Rock), Arkansas
5. California (3): Fielding Institute, St-Francisco State, South California
6. Colorado (1): Colorado State
7. Connecticut (2): St-Joseph College, Connecticut
8. District of Columbia (3): District of Columbia, George-Washington, Howard
9. Florida (6): Florida ADM, Florida Atlantic, Florida State, South Florida, Nova, Florida International
10. Georgia (2): Georgia, Georgia Southern College
11. Idaho (1): Idaho
12. Illinois (4): Northern Illinois, National College of Education, Southern Illinois, Illinois
13. Indiana (1): Ball State
14. Iowa (1): Iowa State

15. Kansas (2): Kansas State, Wichita State
16. Kentucky (1): Morehead State
17. Louisiana (2): Louisiana State, New Orleans
18. Maine (1): Southern Maine
19. Maryland (1): Maryland
20. Massachusetts (2): Boston, Worcester State
21. Michigan (2): Michigan State, Michigan
22. Minnesota (1): Minnesota
23. Mississippi (1): Southern Mississippi
24. Missouri (5): Missouri (Columbia), Missouri (St-Louis), Central Missouri State, Lincoln, Missouri (Kansas City)
25. Montana (1): Montana State
26. Nebraska (1): Nebraska
27. New Jersey (1): Rutgers
28. New York (4): Columbia, Cornell, Syracuse, New York State (Albany)
29. North Carolina (3): East Carolina, North Carolina State, North Carolina (Chapel Hill)
30. Ohio (2): Kent State, Ohio State
31. Oklahoma (3): Oklahoma State, Oklahoma, Central State
32. Oregon (1): Oregon State
33. Pensylvania (3): Indiana of Pensylvania, Pensylvania State, Temple
34. Rhode Island (1): Rhode Island
35. Texas (7): Texas A+1, Texas-Austin, Incarnate Word, Texas A+M, North Texas State, Texas Women's, East Texas State
36. Tennessee (2): Tennessee, Memphis State
37. Virginia (2): Virginia Commonwealth, Virginia Polytechnic State
38. Washington (2): Washington State, Western Washington
39. Wisconsin (2): Wisconsin (Madison), Wisconsin (Milwaukee)
40. Wyoming (1): Wyoming

- 7 - UNESCO (1982); TOUCHETTE, C. (1987: 25-30).
- 8 - TOUCHETTE, C. (1987: 90-103).
- 9 - TOUCHETTE, C. (1987: 32-49).
- 10 - TOUCHETTE, C. (1987: 49-69).
- 11 - UNESCO (1982); TOUCHETTE, C. (1987: 69-90).
- 12 - TOUCHETTE, C. (1987: 22-25); UNESCO (1985.1).

- 1920-1929 (3): Kansanopisto/Fogkhögskolan (1928): Finlande  
 . Karubutsukan Kenkyu (1928): Japon  
 . Revista De Educacion (1928): Chili
- 1930-1939 (2): Indian Journal of Adult Education (1939)  
 . Sovetskaja Pedagogika (1937): URSS
- 1940-1949 (4): Vestnik Vysshey Shkoly (1940): URSS  
 . Shakai Kyoiku (1946): Japon  
 . Gerkan Kominkhn (1948): Japon  
 . Volkshochschule Im Westen (1949): Allemagne Féd.
- 1950-1959 (9): Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Studies (1950): USA  
 . Osvetova Praca (1951): Tchecoslovaquie  
 . Die Österreichische Volkshochschule (1951): Autriche  
 . Studienytt (1952): Norvège  
 . Vorming: Tiudschrift Voor Volwasseneneducatie (1952): Pays-Bas  
 . International Review of Education (1954): Royaume-Uni  
 . Andragogija (1955): Yougoslavie  
 . Problemi Natruda (1959): Bulgarie  
 . Doskonaleine Kadr Kerownicznych (1959): Pologne
- 1960-1969 (12): Newsletter of the Australian Association of Adult Education (1960)  
 . Das Forum Zeitschrift Der Volkshochschulen In Bayern (1961: Allemagne Fédérale)  
 . International Journal of University Adult Education (1962): USA  
 . Journal of Extension (1962): USA  
 . Adult Education in Finland (1963)  
 . Studies in Adult Education (1966): Tanzanie  
 . Education des adultes: Information de la communauté protestante de travail pour l'éducation des adultes en Suisse (1967)  
 . Education permanente (1967): Suisse  
 . Forschung Der Sozialistischen Brufsbildong (1967): République Démocratique d'Allemagne  
 . Convergence: Internation Journal of Adult Education (1968)  
 . Education permanente (1969): France  
 . International Yearbook of Adult Education (1969) Allemagne Fédérale
- 1970-1979 (20): Kokurtsu Shakentsushin (1971): Japon  
 . The Reader: the Newsletter of Literacy Volunteers of America (1972): USA  
 . Adult and Continuing Education Today (1972): USA

- . Les cahiers d'animation (1972): France
  - . Adult Education Clearinghouse Newsletter (1973): USA
  - . Adult Education Information Notes (1973): UNESCO
  - . Adult Education and Development (1973): Allemagne Fédérale
  - . Kristen Folkehøgskole (1973): Norvège
  - . Educacion Permanente (1973): Colombie
  - . Education in Asia and the Pacific: Review, Reports and Notes (1973)
  - . Media Asia (1974)
  - . Canadian Journal of University Continuing Education (1974)
  - . Flash formation continue (1975): France
  - . Journal of Adult Education (1977): Tanzanie
  - . Serie Luadernos Del Crefal (1977): Mexique
  - . Newsletter (1977): Royaume-Uni
  - . Aftenskolebladet (1979): Danemark
  - . Revista Interamericano De Educacion de Adultos (1979): Mexique
  - . Fujin Kyoiku Joho (1979): Japon
  - . Prisnanfe, Newsletter (1979): Philippines
- 1980-1984 (19):
- . Serie Retablo De Panel (1980): Mexique
  - . What's the Buzz - Pennsylvania's Adult Basic Education Newsletter (1980)
  - . Eda Bimestrale Per Lo Svilippo Del l'Educazione Degli Adulti (1980): Italie
  - . Rauhankirje (1981): Finlande
  - . The NFE/WID Exchange Asia Occasional Paper (1981)
  - . The NFE/WID Exchange Asia Newsletter (1981)
  - . International Associates Newsletter (1982): USA
  - . International Journal of Lifelong Education (1982): Royaume-Uni
  - . Notes d'information (1982): Belgique
  - . Warasarn Karnuijai Sonthes (1982): Thaïlande
  - . Journal of Adult Education (1982): Zambie
  - . Comparative Adult Education Newsletter (1982): Royaume-Uni
  - . Études et expérimentation. Notes d'information sur les études et les synthèses statistiques (1983): France
  - . Revista Educacion De Adultos (1983): Mexique
  - . New Zeland Journal of Adult Learning (1983)
  - . ICDE Bulletin (1983): Canada
  - . Afto Mor Fossi (1983): Grèce
  - . Les carnets: Bulletin trimestriel de l'ISEFD (1983): Zaïre
  - . Nordisk Tidskrift För Folkbildning Och Vuxfmundervisning (1984): Suède

- Sans date:     Studies in the Education of Adults: Royaume-Uni
- .     Adult Education: Royaume-Uni
  - .     About Distance Education: Royaume-Uni
  - .     Epistolo Didaktika: Norvège
  - .     Ungvärld: Suède
  - .     Folkhogskölan: Suède
  - .     AFC Newsletter, International Edition: USA
  - .     Notes on Literacy: USA
  - .     Continuum: USA
  - .     The NHSC News: USA
  - .     Journal of Leisure Research: USA
  - .     Educational Gerontology: An International Quarterly: USA
  - .     Journal of Correctional Education: USA

13 - UNESCO (1984).



## 6 - RAPPORT FINAL DE L'ATELIER "LES FORMATEURS ET LEUR FORMATION"

---

## 8 - RAPPORT FINAL DE L'ATELIER DES FORMATEURS ET LEUR FORMATION

---

**6 : RAPPORT FINAL DE L'ATELIER**  
**"LES FORMATEURS ET LEUR FORMATION"**

Rapporteur : F. SERRE, Université de Montréal (Québec)



## R A P P O R T   F I N A L   D E   L ' A T E L I E R

### LES FORMATEURS ET LEUR FORMATION

En continuité avec les pistes d'évolution investiguées :

- finalisation plus forte des formations par rapport aux situations professionnelles, à l'organisation du travail,
- nouvelles missions pour la formation,
- lien entre recherche et formation, recherche et décision,

il a été décidé par les membres de l'atelier de tenter de faire une meilleure place à la problématique vécue par les décideurs.

Aussi le thème retenu par l'ensemble des membres (environ 25) de l'atelier n° 4 vise-t-il à rejoindre une des préoccupations majeures actuellement grandissante dans les entreprises quant à la formation.

Le thème retenu pour l'atelier formation de formateurs à l'intérieur du prochain colloque 1991 sera TRANSFERTS ET RETOMBÉES (RESULTATS) DE LA FORMATION EN ENTREPRISE.

Le responsable principal de la préparation de cet atelier est Jean Donnay de Belgique. Il sera assisté dans ce travail par Marie-Madeleine GROUNAEER de Suisse, Jean-Marie BARBIER de France, Slimane CHABOUNI d'ALGERIE, Clemens HEIDACK d'Allemagne et Fernand SERRE du Canada, Québec.

Le thème et les responsables du colloque de 1992 prévu au Québec seront déterminés lors du colloque de 1991.

Il a été aussi décidé d'écrire un bulletin trimestriel qui aura comme objectif d'informer les membres de l'atelier. Le responsable de ce bulletin est CHAUME. Emile OLIVIER du Québec collaborera à l'écriture de ce bulletin.

Les différentes communications prononcées en atelier seront publiées dans les actes du colloque. Daniel JACOBI et Claude OUZILOU sont responsables de cette publication.

Enfin, il a été évoqué l'idée de publier dans la revue *Education Permanente* des articles qui auraient émanés des communications et des échanges. Cette liste n'a pas pu être discutée, faute de temps.

Fernand SERRE

## 7 - ANNEXES

---

## 7-ANNEXES

## **7. ANNEXES**

- 7.1. Membres permanents de l'atelier ayant directement participé aux travaux de préparation
- 7.2. Liste des participants à l'atelier
- 7.3. Plaquette de présentation des journées internationales du REF des 6, 7 et 8 mars 1990.



## **7.1 RESEAU REF**

### **Atelier “Les formateurs et leur formation”**

Membres permanents de l'atelier ayant directement participé aux travaux de préparation de l'atelier :

- Jean Marie BARBIER (CNAM)
- Raymond BOURDONCLE (INRP)
- Marie-Laure CHAIX (ENSSAA)
- Jean DONNAY (Faculté Universitaire Namur)
- Guy HASSON (AFREF)
- Daniel JACOBI (INPSA)
- Edmée OLLAGNIER (Université de Genève)
- Claude OUZILLOU (AFPA)
- Serge POIRIER (Centre INFFO)



## **7. 2     LISTE DES PARTICIPANTS A L'ATELIER**

- Jean-Marie BARBIER (CNAM, Paris)
- René BARBIER (Université de Paris 8)
- Michel BATAILLE (Université de Toulouse 2)
- Jean BESANCON (Ministère de l'Agriculture, Paris)
- Raymond BOURDONCLE (INRP, Paris)
- M. Claude CARREL (Saint Egrève)
- Michel CARTON (IUED, Genève, CH)
- Slimane CHABOUNI (IAN, Algérie)
- M. Laure CHAIX (ENSSAA, Dijon)
- Evelyne CHARLIER (Université ND. de la Paix, Namur, B.)
- M. CRESPO (Université de Montréal, C.)
- Graciela DE LA ROSA (Paris)
- Pierre DOMINICE (Université de Genève, CH.)
- Jean DONNAY (Université ND. de la Paix, Namur, B.)
- M. Thérèse ENGELBERTS (Ecole d'Infirmières, Genève, CH)
- Madeleine FLOREY (ESC, Genève, CH)
- D. GROOTAERS (Université Catholique de Louvain, B.)
- J. HARBROVE (CNEAO, Paris 7)
- Guy HASSON (AFREF, Paris)
- Jacques HEDOUX (Université de Lille)
- Clemens HEIDACK (Université, Düsseldorf, D)
- Daniel JACOBI (INSPA, Dijon)
- S. JACQUEMET (Université, Genève, CH)
- Denis MARCEAU (Université de Sherbrooke, C)
- Patrick MORAND (Université de Nantes)
- Edmée OLLAGNIER (Université, Genève, CH)
- Claude OUZILLOU (AFPA, Paris)
- D. OVENA (Centre Agro, Cameroun)
- Bernard PETIT (CAM, Montpellier)
- Piergiorgio REGGIO (ENAI, Milan, I.)
- R. RIBEIRO (Université de Joad Pessoa, Brésil)
- A. RUELLAN (CNEARC, Montpellier)
- Fernand SERRE (Université de Sherbrooke, C)

- Anne STAHL (Université de Genève, CH)
- Claude TOUCHETTE (Université de Montréal, C)
- Michèle TOURNIER (INAP, Paris)
- J. André TSCHOUMY (IRDP, Neuchâtel, CH)
- J. Marie TRILLARD-AUTRET (CESI, Paris)
- Danielle ZAY (Université Paris 8)

### 7.3 PLAQUETTE DE PRESENTATION DES JOURNEES INTERNATIONALES DU R.E.F. des 6,7 et 8 mars 1990

#### LE RESEAU R.E.F.

La recherche en éducation et formation de langue française est riche et diverse. Elle souffre cependant d'être relativement dispersée et compartimentée de différents points de vue :

- séparations entre éducation, formation initiale et formation permanente,
- séparations entre chercheurs d'une part, praticiens et décideurs d'autre part,
- séparations héritées de systèmes de formation nationaux différents.

Soucieux de travailler dans l'espace de ce triple interface, le R.E.F. se propose de :

- I. METTRE EN VALEUR LA DIVERSITE ET LA COMPLEMENTARITE des recherches et des pratiques en éducation et formation.
- II. FACILITER, INTENSIFIER, VALORISER la mise en relation des personnes et des organismes concernés par la recherche en éducation et formation (chercheurs - praticiens - décideurs).
- III. VALORISER la coopération internationale par le canal de la langue française.

#### LES RENCONTRES DE MARS 1990

##### OBJECTIFS :

- I. PROPOSER une analyse de l'existant et confronter ces analyses sur les recherches aux demandes des praticiens et aux attentes des demandeurs.
- II. CONTRIBUER dans ces domaines à renforcer les bases d'une coopération internationale en langue française.
- III. DEFINIR et METTRE en OEUVRE les orientations majeures du réseau, un programme triennal et une organisation appropriée.

## COMITE PROVISOIRE

### 16 membres

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| BARBIER Jean-Marie    | (France)   |
| BERNARD Michel        | (France)   |
| COLOMB Jacques        | (France)   |
| DEBEAUVAIS Michel     | (France)   |
| DOMINICE Pierre       | (Suisse)   |
| ELAYED Ahmed          | (Tunisie)  |
| LAFOND André          | (France)   |
| LARRIEUX Jean-Elie    | (Haïti)    |
| LELIEVRE Claude       | (France)   |
| MARCEAU Denis         | (Québec)   |
| MARTINAND Jean-Louis  | (France)   |
| BEBBE-NJOH Etienne    | (Cameroun) |
| PINTO CONCEICAO Alves | (Portugal) |
| SENSI Dina            | (Belgique) |
| TRAHAN Michel         | (Quebec)   |
| VAN BRUGGEN Johan     | (Pays-Bas) |

### 5 ORGANISATIONS

|                                |               |
|--------------------------------|---------------|
| A.C.C.T.                       | (R. FURLONG)  |
| A.F.P.A.                       | (C. OUZILLOU) |
| A.U.P.E.L.F.                   |               |
| Centre INFFO                   | (S. POIRIER)  |
| Haut Comité de la Francophonie | (S. BRIAND)   |

### 2 conseillers

|                   |  |
|-------------------|--|
| HASSENFORDER Jean | (Banque de données et documentation)         |
| HASSON Guy        | (Relations avec les milieux professionnels.) |

**LISTE DES "GRANDS TEMOINS" QUI ONT PERMIS DE DETERMINER LES  
AXES DE MUTATIONS DES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION :**

Madame BEST - Inspectrice Générale à l'Education  
Nationale

Messieurs ALIAGA - Directeur de la Formation à l'AFPA

DUFOUR - Responsable du groupe "Métiers"  
à l'Education Nationale

GASPAR - Président du Conseil de Perfectionnement  
du CNAM

LE GORREC - Président de l'AFREF

ROSSIGNEUX - Conseil Régional de Bourgogne

DUHAMEL - Entreprise Laitière

Nous les remercions de leur contribution à notre réflexion.



**R E F**

**RESEAU INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN EDUCATION  
ET FORMATION DE LANGUE FRANCAISE**

**JOURNEES INTERNATIONALES**

**DES 6, 7 ET 8 MARS**

**CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET METIERS**

**(PARIS - FRANCE)**

**ADDITIF AU COMPTE RENDU DE L'ATELIER N° 4  
LES FORMATEURS ET LEUR FORMATION**



## RESEAU EDUCATION ET FORMATION

Atelier : LES FORMATEURS ET LEUR FORMATION

Mercredi 7 mars 1990 : Compte rendu de deux tables-rondes:

- **Mutations de la fonction formation dans les systèmes éducatifs** (R.BOURDONCLE)
- **Mutations de la fonction formation dans les pays du Sud** (M.L.CHAIX)

On a réuni autour de la même table des formateurs, des chercheurs, des décideurs, en leur offrant la possibilité de s'interpeller mutuellement. Ils l'ont fait effectivement et se sont posés un certain nombre de questions que nous allons reprendre en essayant d'indiquer les réponses qui ont pu être apportées. Certains intervenants sont allés plus loin et ont proposé directement un mode d'articulation entre les différents partenaires.

### LES QUESTIONS/LES REPONSES

1. Demande des formateurs à la recherche : comment établir la durée et l'efficacité des compétences acquises en formation ? Comment la recherche peut-elle aider à identifier les nouvelles compétences des formateurs ?
2. Avertissement : Des trois objectifs proposés par la réforme en cours en France concernant la Formation des Enseignants, la troisième - **connaissance des systèmes éducatifs et de l'environnement de l'acte éducatif** - risque de passer à la trappe. Est-ce une façon de réduire la compétence des formateurs ?
3. Selon les groupes sociaux, les finalités attribuées à l'enseignement ne sont pas les mêmes et peuvent être contradictoires : par exemple la recherche d'efficacité que développe la classe moyenne peut s'opposer à une finalité de démocratisation portée par d'autres groupes sociaux. Sur quelles finalités s'entendre ? Quelles attentes par rapport à l'économie ?
4. Quel genre de super enseignant former pour faire tout ce que l'on sait qu'il faudrait faire pour réaliser une pédagogie de la réussite (individualiser, etc ...) ?
5. Question de définition : qu'est-ce qu'un décideur ? C'est un terme qui recouvre tout, du décideur politique qui décide des grandes orientations au directeur d'établissement qui mobilise - ou non - des équipes.

Réponse : Il faut distinguer entre le **politique** qui est en charge d'une politique éducative et le **décideur administratif** qui est chargé de traduire en action les intentions du pouvoir

6. Il faudrait que les chercheurs parlent clairement, en utilisant un langage courant. Plus précisément, il faudrait

que les chercheurs rendent "clair" leur langage en direction des décideurs et qu'ils rendent "clair" le langage (les attentes) des enseignants pour les décideurs .

Plusieurs réponses :

a. Le langage spécialisé de la recherche est nécessaire pour communiquer entre chercheurs . C'est un moyen de légitimation .

b. Le problème n'est pas le langage technique, spécialisé, mais le langage courant : il faut qu'il soit commun (cf l'insertion des recherches de A.RUELLAN dans le contexte social d'une agriculture brésilienne) .

c. Si les gens ne communiquent pas, c'est qu'il leur manque, non seulement un langage commun, mais aussi des objectifs et une vision du monde commune (D.JACOBI) . Il est donc nécessaire qu'ils explicitent leurs objectifs .

7. Le territoire de la recherche : à qui appartient-il ? Formulée en termes de territoire, la question conduit à l'impasse conflictuelle .

Réponse : Les praticiens le revendiquent sous forme de recherche-action . Les décideurs veulent des recherches à court terme qui forment et mobilisent les praticiens et améliorent la pratique . Les chercheurs revendiquent la reconnaissance de la pluralité des définitions de la recherche et des financements qui ne soient pas que pour des recherches utilitaires à court terme : "A force de dire : "Il faut aller vite dans la recherche scientifique", on a perdu beaucoup de temps et on en a beaucoup fait perdre au Tiers Monde ."

On identifie :

- \* la recherche explicative causale traditionnelle,
- \* la recherche-action visant à modifier les représentations des possibilités d'action,
- \* la recherche clinique visant à modifier les identités personnelles .

Toutes ont des objectifs différents et impliquent différemment les acteurs . Mais toutes sont nécessaires .

LES PROPOSITIONS D'ARTICULATION

Deux grandes catégories de modèles ont été proposées :

- \* les modèles pensés à partir de la formation des enseignants,
- \* les modèles pensés à partir de la formation d'acteurs sociaux

## A. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

### 1. Le modèle clinique ou médical, associant formations universitaires et milieu professionnel (Mr LESSARD, Québec) :

Le lieu d'exercice de la formation est le lieu privilégié de la formation à la formation, en partenariat avec les professionnels de la formation .

La formation ne peut pas ne pas associer les différents partenaires : formés, formateurs, praticiens, futurs collègues du formé et leurs associations professionnelles et syndicales, responsables administratifs à différents niveaux (établissement, région, nation) . Mais elle ne peut pas les associer chronologiquement, leur association pour la formation doit s'effectuer tout au long de la carrière et, notamment, dans la phase cruciale des débuts . D'où deux modalités pour la formation :

- \* la formation professionnelle, de type clinique, comme en médecine, avec, après la formation théorique, une mise en contact progressive avec son métier, dans des écoles spéciales, sous la conduite de maîtres chevronnés,

- \* la prise en charge collective de la formation par les pairs discutant des problèmes rencontrés, des stratégies efficaces .

En échange de cette prise en charge collective de plusieurs enseignants stagiaires, l'Université s'engage à aider l'Ecole et ses professeurs dans leur recherche-action ou action de formation continue .

Ce modèle a deux avantages majeurs :

- \* Une revalorisation des professionnels et des processus d'apprentissage sous la forme du compagnonnage : la formation sur le terrain n'est pas une fonction subalterne, c'est une fonction pleine et entière : il y a des savoirs pratiques qui ne s'appréhendent et ne se maîtrisent qu'en situation réelle .

- \* Une prise en compte des caractéristiques de l'école urbaine, notamment celle de l'hétérogénéité des publics .

Une question : quelle est la place de la recherche dans ce processus ? Comment est-elle associée ? L'universitaire intervient plus comme enseignant que comme chercheur .

### 2. Le "modèle suisse" évoqué par Mme GROUNAUER , en réponse, peut-être à un certain désenchantement devant le recul de la démocratisation des études, malgré l'importance des moyens mis en oeuvre (enseignants bien rémunérés, financement de recherches, multiplication des spécialistes de l'aide scolaire) et l'aménagement des structures (passerelles) .

Il faudrait créer une structure

- \* qui mobilise les chercheurs et les décideurs,
- \* qui essaie d'impliquer et d'associer les maîtres du canton de Genève, pour qu'ils ne soient pas seulement les instruments d'une réforme, mais les acteurs

## B. LA FORMATION D'ACTEURS SOCIAUX

Trois modes d'articulation recherche-formation ont été évoqués par trois chercheurs dans trois contextes différents :

- \* l'articulation directe chercheur-acteurs, dans le cadre d'une action de développement agricole au Brésil . Les formateurs ont une fonction de relais (A.RUELLAN, France),

- \* la rencontre d'enseignants-chercheurs universitaires avec des adultes dans le cadre d'une formation continue diplômante à l'université (Mr RIBAMAR DE RIBEIRO, Brésil),

- \* la création, par des chercheurs-intervenants, de réseaux d'interconnaissance pour susciter des comportements d'acteurs, forger un regard critique à l'égard des modèles de formation dominants (M.CARTON, Suisse)

### 1. L'articulation directe chercheur>acteur (A.RUELLAN, France)

Dans le monde moderne, on ne peut pas être seulement acteur ou formateur ou chercheur exclusivement . On est, certes, principalement l'un, mais en essayant d'être aussi un peu les autres .

Un constat :

- \* La science des sols dont s'occupe A.RUELLAN, ne fait pas partie des savoirs populaires et elle est peu enseignée,

- \* Au Brésil, les petits paysans sont en lutte contre les grands propriétaires pour la possession de la terre mais aussi pour savoir l'utiliser . Un travail d'éducation populaire est fait depuis cinq ans associant des paysans et des agronomes . Il s'appuie sur les connaissances scientifiques les plus modernes .

Le schéma habituel des interventions des chercheurs est le suivant : chercheurs>formateurs>agriculteurs . Le schéma retenu pour cette intervention est double : **chercheurs>agriculteurs et chercheurs>formateurs>agriculteurs** . Ainsi, les chercheurs ne sont pas déconnectés des préoccupations des acteurs directement impliqués (les agriculteurs) et les formateurs sont des relais qui assurent la pérennité de l'action auprès des agriculteurs .

Ce travail oblige non pas tant à simplifier le langage scientifique qu'à réfléchir sur le langage utilisé . Le problème n'est pas dans le langage technique utilisé par les chercheurs que dans le langage courant : il faut se mettre d'accord avec les agriculteurs sur le langage qu'ils utilisent . Ce travail produit un aller-retour des savoirs extraordinaire . Les recherches s'enracinent dans les savoirs populaires découverts à l'occasion au cours de ce travail .

### 2. Une pratique pionnière de formation d'adultes à l'Université (RIBAMAR DE RIBEIRO, Brésil)

La lutte contre les inégalités sociales rend de plus en plus nécessaire la reconnaissance de la perspective de la culture populaire avec son épistémologie propre . D'où l'importance de la formation continue à l'Université . A travers des formations

6

**qualifiantes** comme celles de la licence et de la maîtrise des Sciences de l'Education, l'Université de Joao Pessoa a mis en place des formations de formateurs d'adultes et de techniciens

3. Le chercheur comme participant à la construction d'une identité d'acteur social par des catégories d'action (M.CARTON, Suisse)

M.CARTON est à l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement (IUED) de l'Université de Genève . Cet Institut est financé pour moitié par la coopération technique et pour moitié par l'Université . Il est caractérisé par une volonté d'opérationnalisation .

A partir d'une convention avec l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée au Sénégal, un travail d'appui à l'apprentissage professionnel a été proposé .

Les intervenants voulaient, dès le départ, éviter trois écueils : l'apprentissage apparaît souvent comme une panacée pour pallier les problèmes de la formation, les modèles venus des pays du Nord (notamment le système dual allemand) sont souvent considérés comme des références obligatoires et transposés tels quels dans les pays africains ; enfin, les formations ainsi transposées sont souvent trop lourdes, financièrement, pour les budgets des pays considérés .

D'où l'idée de **créer un réseau d'appui à l'apprentissage** - réseau constitué d'acteurs-décideurs, d'acteurs-artisans, de formateurs et de chercheurs - afin de réfléchir à la mise en place d'un dispositif d'apprentissage dans le contexte du pays considéré . Le rôle des chercheurs, en l'occurrence, est celui de facilitateur, d'animateur, de provocateur : il s'agit de soutenir chacun des acteurs, au niveau régional et national ainsi qu'au niveau des recherches-actions sur l'apprentissage dont on ne sait rien . Il s'agit, tout à la fois, de **créer un réseau pour former un regard critique des acteurs sur les modèles tout faits de formation, et de provoquer des recherches et des réflexions pour susciter l'élaboration d'un dispositif adapté aux conditions du pays** . C'est bien dire que la recherche est liée à la construction d'identités d'acteurs, de **groupes de pression**, capables de dire comment ils organisent la formation (par exemple les forgerons de l'Ouest de l'Afrique et la formation "sur le tas"), et capables, aussi, de résister aux modèles dominants .

En conclusion, quelques réflexions autour d'une notion actuelle, celle de **territoire** :

1. D'abord l'échelle de territoire d'association : associer, mettre en présence des acteurs qui ont des espaces et des attributions de travail très différentes pose un problème d'échelle . Ce qui est possible dans le canton de Genève, est-ce possible à l'échelle de 600 000 enseignants ? Il y a, dans ce dernier cas, nécessité de mécanismes de démultiplication contrôlée

2. Ensuite, pour l'articulation entre les territoires de chacun, deux stratégies sont proposées :

- \* s'appropriier en partie et temporairement le territoire de l'autre - par exemple, être un peu formateur, un peu décideur, lorsque l'on est chercheur . L'articulation est déjà postulée dans certaines fonctions : enseignant-chercheur ...

- \* aller sur le territoire de l'autre pour mieux le comprendre et mieux se comprendre, mais en précisant bien toujours les rôles de chacun . C'est une délimitation claire qui permet à chacun, à la fois, de mieux remplir son rôle et de mieux connaître le rôle de l'autre .