

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

décembre 85 N°5

**LES ACQUIS PROFESSIONNELS
EN LICENCE DE SCIENCES
DE L'EDUCATION.**

M.R HOSTE-VERSPIEREN

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

décembre 85 N°5

**LES ACQUIS PROFESSIONNELS
EN LICENCE DE SCIENCES
DE L'EDUCATION.**

M.R HOSTE-VERSPIEREN

Chargée d'étude

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

Cette étude a été réalisée pour le compte du Ministère de l'Education Nationale et grâce à la collaboration du Centre Universitaire-Economie d'Education Permanente de l'Université des Sciences et Techniques de Lille - Flandres-Artois et de l'UER de Sciences de l'Education de l'Université des Lettres et Arts.

Elle a été menée sous la responsabilité de:

Paul DEMUNTER, Professeur de Sciences de l'Education à l'Université des Sciences et Techniques de Lille - Flandres-Artois

et

Claude ROUBINET, Maître Assistante de Philosophie à l'Université des Lettres et Arts.

Ce rapport n'aurait pu voir le jour sans la participation effective des 15 personnes qui ont accepté de réfléchir aux questions posées au cours de deux entretiens individuels approfondis. Que Michèle BIGO, Fathia DAMANI, Noémie DOMINGUES, Zéliane DUPONCHEL, René FROMONT, Pascal GUIL-LARD, Dominique HERMAN, Casimir COZA, Jean-Pierre LEROY, Pierre-Charles MARIN, Jean-Claude MOULIERE, Elisabeth NICOD, Marc SCHAFFIER, Nicole TACQUET et Annie TROUART soient remerciées de la valeur de leur contact et de la qualité de l'analyse qu'elles ont menée avec tant de compétence.

Toute ma reconnaissance va à l'équipe des enseignants qui a suivi régulièrement le cheminement de cette recherche. De plus Michel PEUTRIE et Jacques HEDOUX ont accepté d'ouvrir largement leurs cours pour cette étude qui les concerne directement; qu'ils trouvent ici l'expression de mes plus vifs remerciements. Ce travail doit beaucoup également aux qualités d'encadrement de Jacques HEDOUX. Sa relecture amicale a été une aide précieuse à la mise en forme définitive de cette étude.

Je tiens enfin à exprimer toute ma gratitude à Annie MANIQUET pour sa collaboration efficace à la présentation de ce rapport.

INTRODUCTION GENERALE

1. L'objet du travail

La première page de la maquette de la "licence des Sciences de l'Education et Formation d'Agents Educatifs" oriente la vue du lecteur vers deux flèches. Cette licence est organisée et présentée par l'Université de Lille III et son Institut des Sciences de l'Education, et par l'Université de Lille I et son Centre Universitaire-Economie d'Education Permanente.

La seconde page mentionne les règles d'accès au cursus. Peuvent être candidats à l'inscription en licence:

1. les titulaires d'un DEUG ou d'un diplôme équivalent de 1er cycle;
2. les non-titulaires d'un DEUG ou d'un diplôme équivalent possédant une expérience éducative notable (6 ans pour des enseignants et formateurs d'adultes, 3 ans pour les personnes assurant des tâches de conception, coordination, évaluation dans le domaine éducatif);
3. les titulaires du Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes (DUFA).

La troisième page présente les 10 unités nécessaires à l'obtention du diplôme. 8 communes à tous les étudiants, 2 optionnelles et l'énumération commence par les unités obligatoires:

50360 "Conditions professionnelles d'enseignement et de formation"
stage + accompagnement - 90 h.

Cette simple présentation soulève de nombreuses questions. Tout d'abord quelle est la chronologie qui peut expliquer qu'une licence soit à la fois "des Sciences de l'Education" et "Formation d'Agents Educatifs"? Est-ce que cela a un rapport avec la cohabilitation qui attire le regard dès la page de garde?

De même les règles d'accès permettant à des praticiens non diplômés d'obtenir une licence délivrée par l'Université surprennent car cette institution est encore peu ouverte aux salariés malgré certains efforts. Est-ce un nouveau pas? Sera-t-il suivi d'effets? Comment cela est-il vécu par les participants? Quelles sont les fonctions de cette ouverture? A qui profite-t-elle?

Enfin, l'intitulé de la première unité présentée continue à soulever les interrogations, notamment justifiées par le terme de "professionnel". Ainsi l'action éducative elle-même serait ici prise en considération? G. Mialaret regrette que "l'intégration de l'expérience acquise par les maîtres par la pratique de l'éducation à l'élaboration d'une théorie de l'éducation reste un problème qui n'a pas encore trouvé une solution satisfaisante"⁽¹⁾. Cette unité a-t-elle pour but d'établir "un processus dialectique et réversible de l'action à la pensée?"⁽¹⁾. Si tel est le cas, cet objectif est-il atteint?... Sinon que faudrait-il mettre en place pour qu'il le soit?

De toutes ces questions qui ont émergé à la lecture de ces quelques lignes, quelques-unes font l'objet de cette étude. Un premier chapitre donne un aperçu chronologique de la mise en place du cursus. Il tente, tout d'abord, d'élucider les diverses orientations et collaborations cristallisées autour d'une cohabilitation d'un diplôme universitaire, puis s'intéresse à ce que disent les participants du cursus en général et de la licence en particulier.

Le second chapitre se consacre à l'unité professionnelle 50360: elle y est présentée notamment à travers son public, son déroulement, son mode de travail et son évaluation: quels sont les intérêts et limites de cette formation, comment pourrait-on aller plus loin dans certaines directions?

(1) G. MIALARET, "Les Sciences de l'Education", collection "Que Sais-je", no. 1645 PUF, Paris, juin 1984, p. 114.

Le dernier chapitre s'interroge sur la prise en compte des acquis professionnels au sein du cursus. L'unité 50360 revendique ce caractère professionnel. Elle apparaît comme étant un pré-requis structurel pour le public accueilli en licence... Qu'en est-il réellement de cette spécificité? Qu'est-ce que cela entraîne pour l'ensemble de la licence?.. Des premiers éléments de réponse à ces questions ont été donnés lors de restitutions, aux étudiants et aux enseignants. Quelques suggestions résultent de ces rencontres. Elles seront reprises sous forme de propositions dans la conclusion générale.

2. La méthodologie

Le point central de ce travail est d'évaluer l'intérêt qu'un public reconnaît ou non à une formation à deux moments donnés du déroulement de celle-ci. Dans cette optique, le recueil, par entretiens semi-directifs, des représentations des participants semblait être prioritaire vis-à-vis de démarches quantitatives entreprises par ailleurs et dont les résultats sont en cours d'élaboration. Ces entretiens ne permettent pas une évaluation des effets de la formation. Ils donnent plutôt une idée de ce que pensent les participants de l'usage qu'ils peuvent faire de cette formation. Pour se donner toutes les chances d'élargir au maximum les impressions, les 15 participants, tous volontaires, ont été choisis en fonction de leur champ professionnel:

- Formation initiale-enseignement: 4 personnes (entretiens 4, 6, 8,9);
- Formation initiale-encadrement: (conseillers pédagogiques, inspection)
4 personnes (entretiens 1, 2, 3, 12);
- Formation continue: 3 personnes (entretiens 11, 13, 14);
- Travail social: 4 personnes (entretiens 5, 7, 10, 15)

L'unité étant dédoublée, 8 entretiens ont été menés avec les participants du cours ayant lieu de soir, les 7 autres assistant au cours de la journée.

Deux séries d'interviews ont été effectuées, l'une 6 semaines environ après le début des cours (entre le 26 novembre et le 18 décembre 1984), l'autre un trimestre après la fin de la session (entre le 17 avril et le 22 mai 1985), le premier cours ayant eu lieu les lundi et mercredi 22 et 24 octobre 1984, la dernière séance les 28 et 30 janvier 1985. Les numéros distribués aux entretiens suivent l'ordre de passation, la personne ayant été vue le 26 novembre portant le numéro 1, etc... Bien entendu cet ordre n'a plus été le même lors des seconds entretiens, mais la numérotation adoptée est restée identique. Une dernière précision: les seconds entretiens ont touché les 12 personnes qui ont remis un écrit.

Les retranscriptions des entretiens ont servi de corpus principal à cette étude qui se nourrit également de l'assistance aux premiers cours, de la lecture attentive des préparations des enseignants, des travaux des sous-groupes, des écrits des participants. Il est à noter que deux étudiants - l'un pour le cours du soir, l'autre pour le cours de la journée - ont remis une note d'observation concernant l'unité à laquelle ils participaient, et que cette étude en tient compte.

Enfin, des échanges avec l'équipe enseignante ont pu éclaircir certains points obscurs et aider à l'émergence de questions nécessaires au cheminement de ce travail.

L'exploitation et le traitement des entretiens joints aux matériaux pédagogiques recueillis auprès des enseignants ont donné lieu à un premier document. Ce rapport a été soumis aux participants et à l'équipe pédagogique. On a vu que ces restitutions ont permis une discussion, d'où sont tirées les propositions de la conclusion générale.

**CHAPITRE I. - PRESENTATION ET REPRESENTATION DU CURSUS DES
SCIENCES DE L'EDUCATION**

Introduction

Ce chapitre présente les sciences de l'éducation dans le Nord-Pas-de-Calais sous divers éclairages: le premier aspect est l'aperçu chronologique de la mise en place du cursus. Ceci permettra d'élucider en partie les diverses orientations et collaborations cristallisées autour de la cohabilitation des diplômes universitaires.

Le second aspect est tiré de ce que disent les participants du cursus; quels sont, à leur avis, les acteurs de la mise en place de cette formation? Il est important de connaître ces impressions générales pour pouvoir les mettre en relations plus tard avec les propositions de changement. C'est en connaissant quelles sont les idées des étudiants sur le cursus global que l'on pourra par la suite expliquer certains souhaits exprimés concernant l'unité qui intéresse ce travail.

Le dernier aspect examiné ici s'intéresse également à ce que disent les étudiants, non plus du cursus entier, mais de la licence proprement dite, vue sous l'angle matériel de reprise des études. Quelles sont les motivations qui les poussent à franchir le pas? Comment choisissent-ils les unités dans lesquelles ils s'inscrivent? ... Tous renseignements utiles pour la suite de l'étude: en sachant ce que les étudiants ont en tête lorsqu'ils s'inscrivent en licence de sciences de l'éducation il sera possible de nuancer leurs impressions lorsqu'ils parleront des unités professionnelles. Il est en effet vraisemblable que ces impressions soient en partie influencées par les objectifs initiaux de reprise des études... quoiqu'il en soit, la connaissance de ces motivations aidera à la meilleure appréhension du public de la licence des sciences de l'éducation à Lille.

§1. Bref aperçu historique du cursus des Sciences de l'Education dans la Région Nord-Pas-de-Calais

Ce paragraphe retrace la mise en place du cursus "Licence-Maîtrise des Sciences de l'Education et des Pratiques de Formation" tel qu'il existe à l'heure actuelle. Il s'intéresse aux acteurs qui ont impulsé ce projet, et tente d'élucider les besoins auxquels il répond pour le public visé. Cet aperçu chronologique permettra de situer l'unité 50360 dans son contexte et de comprendre, avec ses objectifs, l'importance qu'elle revêt aux yeux de ces différents acteurs.

Une première partie sera consacrée à la mise en place, par l'Institut de Pédagogie de Lille III - Université des Lettres et Arts - de la licence des Sciences de l'Education.

La seconde partie s'attachera à l'année 1982 et aux résultats des commissions gouvernementales centrées sur la création d'un diplôme national pour les formateurs d'adultes.

1. La licence des sciences de l'éducation

a) Les origines nationales

Pour G. MIALARET: "avant les Sciences de l'Education, seule la Pédagogie existait"(1). Pour lui, la science de l'éducation est l'étude scientifique de l'art d'enseigner; l'éducation, en ce qu'elle propose des fins pratiques, n'est pas science mais art; elle s'appuie nécessairement sur la psychologie comme science des fins, le problème central est celui de la liberté, le pédagogue agit sur des volontés et donc se réfère à des finalités. Pour DURKHEIM par contre, la sociologie est centrale, tout d'abord parce que c'est de la société que l'éducation se voit imposer ses finalités. Il s'agit pour lui de faire une science du social permettant de fonder une morale laïque.

(1) G. MIALARET, "Les Sciences de l'Education", P.U.F. Collection Que Sais-Je?, p. 119.

La première date importante de l'élaboration progressive d'un cursus de sciences de l'éducation est 1962 où, pendant les journées d'étude de l'UNESCO, un premier projet de licence est élaboré, avec deux objectifs principaux:

- ramener la recherche pédagogique à l'université;
- fournir un titre à des professions nouvelles ou anciennes non reconnues.

Divers projets sont soumis au Ministère qui temporise jusqu'en 1966. Une place plus grande est donnée à la psychologie car en 1962 c'était la section de philosophie qui avait discuté du 1er programme. Le nouveau projet prévoit une licence de psychopédagogie suivie d'une maîtrise, qui pourrait s'intituler de pédagogie ou de sciences de l'éducation. Les raisons du Ministère sont diverses:

- il existe un retard en France, "un des rares pays, à cette époque, à ne pas avoir d'enseignement universitaire de l'éducation ou de pédagogie"(1);
- il y a une demande de spécialistes en planification de l'éducation;
- des demandes sont réitérées depuis 1962.

C'est le décret du 11 février 1967 qui crée au sein des universités la licence et la maîtrise ès sciences de l'éducation. "Cette création, dit encore MIALARET, qui ne se réalisa tout d'abord que dans trois Universités ((Paris, Bordeaux et Caen) fut pour beaucoup un sujet d'étonnement".

b) les origines régionales

L'origine régionale du cursus licence-maîtrise des sciences de l'éducation peut être référée aux événements de 1968 et à la loi d'orientation "Edgar Faure" qui préconisait la transformation des facultés en universités, et a permis la création, à Lille, de deux institutions spécifiques.

(1) Ibidem, p. 122.

Dès 1968, se met en place au sein de l'Université des Sciences et Techniques (Lille I) une Unité d'Enseignement et de Recherche dérogatoire qui prend pour nom "Centre Universitaire-Economie d'Education Permanente" - C.U.E.E.P. - et qui devient le service de formation continue de cette université.

En 1970, se crée à l'Université des Lettres et Arts (Lille III) un département de pédagogie, de réflexion et d'enseignement qui organise des unités de valeur susceptibles d'être choisies par les étudiants de toutes disciplines. Un service commun de Formation Continue et d'Education Permanente - F.C.E.P. - sera organisé quelques années plus tard.

Conjointement, le C.U.E.E.P., la F.C.E.P. et le Département de Pédagogie instaurent à la rentrée scolaire de 1973 un C4 de maîtrise en y associant, à titre personnel, deux animateurs du C.I.F.F.A. (qui deviendra Centre Académique de Formation Continue en 1975). Ce certificat de maîtrise donnera naissance au D.U.F.A. (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes). Conçu d'abord comme un cycle de deux années d'études, le D.U.F.A. sera stabilisé jusqu'en 1984/85 sous sa forme de 1975: 10 unités de valeur, 400 h. de formation. Il est cohabilité, depuis sa création en 1974, par les deux universités. Il est fait appel à des enseignants et à des chargés de cours complémentaires, dont des permanents du C.A.F.O.C. Ouvert aux Formateurs d'Adultes, il fait une large part à l'expérience professionnelle. Il a été positionné par ses promoteurs entre le premier et le second cycle universitaire, mais ceci ne correspond à aucune norme nationale. C'est pourquoi les Universités de Lille I et Lille III demanderont jusqu'en 1977/78 l'habilitation à délivrer une Maîtrise des Sciences et Techniques des Métiers de la Formation d'Adultes dont le D.U.F.A. pouvait constituer le certificat préparatoire.

Les réponses du Ministère, d'abord négatives, contiennent ensuite des suggestions pour une demande d'habilitation d'un cursus licence-maîtrise des Sciences de l'Education dont la maquette nationale vient par ailleurs d'être refondue.

Une expérience de décentralisation d'un D.E.A. (1974) de Sciences de l'Education animé par B.SCHWARTZ (Paris-Dauphine) aidera à l'ouverture en 1977/78 d'un D.E.A. des Sciences de l'Education à Lille III.

Suite aux suggestions ministérielles, les Universités de Lille demandent en 1978/79 et en 1979/80 l'habilitation à préparer la licence et la maîtrise des Sciences de l'Education. Les refus du Ministère seront constants dans une période où il est aussi question de supprimer la filière du D.E.A. des Sciences de l'Education. Les habilitations à délivrer la licence et la maîtrise seront accordées successivement à l'Université de Lille III en 1982/83, sur la base de la maquette de 1978, la cohabilitation complète du cursus des Sciences de l'Education interviendra en 1984/85.

2. La licence de Formateurs d'Agents Educatifs⁽¹⁾

S'il est relativement simple de retracer la mise en place de la licence des Sciences de l'Education telle qu'elle apparaît dans la région à la rentrée scolaire 1982, il est plus difficile d'expliquer pourquoi celle-ci s'intitule un an après, en 1983 "Licence en Sciences de l'Education et Formation d'Agents Educatifs". Qu'est-ce qui est intervenu pour modifier à la fois l'intitulé et le contenu de ce cursus, quels constats ont été produits qui apportent ce changement? Deux commissions gouvernementales rendent deux études qui seront exposées ici brièvement; puis on examinera un projet de formation pour les agents éducatifs, élaboré par un Conseil de Perfectionnement Régional.

Former les formateurs d'adultes, comme les maîtres, est à la fois une mission revendiquée par l'université et un enjeu entre les universités et d'autres partenaires éducatifs publics ou privés. En 1981, le problème d'une formation qualifiante des formateurs d'adultes est posé et l'on repense aussi la formation des maîtres en relation directe avec l'université.

(1) Le terme d'"Agents Educatifs" apparaît dans la région sous la plume de J. HEDOUX en 1977, dans un article de la revue "Culture".

La création de différentes missions et commissions de travail atteste de ces préoccupations.

C'est dans ce contexte que, le 10 juin 1981, le Premier Ministre confie au Professeur B. SCHWARTZ "une mission d'étude pour la réalisation d'une meilleure insertion des jeunes de 16 à 21 ans dans la vie professionnelle"(1). Le 21 août 1981, le Ministre de l'Education Nationale, Alain SAVARY, demande à M. A. de PERETTI de créer une commission pour examiner "le problème de la formation des enseignants et plus généralement de l'ensemble des personnels". "Il me semble, écrit-il, que l'importance des besoins de formation, tant initiale que continue, due notamment aux exigences de la pédagogie, aux transformations du système éducatif et à l'évolution générale de la société, ne se traduit pas actuellement par une politique d'ensemble qui lui soit adaptée. Ce sentiment est partagé par les différents interlocuteurs avec qui j'ai pu m'entretenir de ce sujet et notamment les organisations syndicales"(2).

Il semble donc bien que des groupes de pression agissent depuis longtemps lorsque paraissent, en février 1981, le rapport de PERETTI et, en septembre 1981, le rapport SCHWARTZ. Quoiqu'il en soit, lorsqu'en mars 1982 le Président de la République signe l'ordonnance relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale, il remet du même coup en question la formation des agents éducatifs. Ces deux rapports agissent comme révélateurs d'une pression nouvelle et supplémentaire, qui renforce un courant et le réactualise: il s'agit de trouver - en embauchant ou en reconvertissant - tout un personnel prêt à assurer les fonctions prévues par les textes officiels. La "Formation de Formateurs" est à l'ordre du jour.

a) La commission "MALGLAIVE" (septembre 1982)

Le Ministère de la Formation Professionnelle - maître d'oeuvre et respon-

(1) SCHWARTZ, B., "L'insertion professionnelle et sociale des jeunes", Paris, 1981, 145 p., p. 7.

(2) "La formation des personnels de l'Education Nationale", Rapport au Ministre de l'Education Nationale. La Documentation Française 1982, p. 3

sable du "Plan d'Avenir pour les Jeunes" crée une commission sous l'égide de G. MALGLAIVE, chargée de réfléchir sur "la formation et la qualification des agents de la formation". Le groupe ainsi animé est composé de formateurs et de formateurs de formateurs représentant "une large diversité d'institutions de tous ordres: universités, organismes de formation, entreprises, associations de formateurs, mouvements d'éducation, administrations et ministères concernés par la formation des formateurs"⁽¹⁾.

L'objet de leur travail est une réflexion sur la formation, la qualification et le statut des formateurs. Ainsi distinguent-ils dans leur rapport deux types de fonctions caractérisant les métiers de la formation:

- une fonction pédagogique;
- une fonction organisatrice

qui sont exercées par des "agents opérationnels" très divers quant à leur statut et leurs conditions d'exercice.

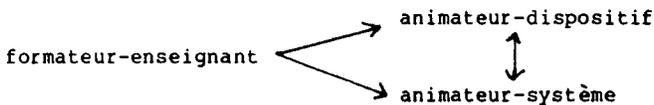
- Ces formateurs sont soit:
 - formateurs-enseignants lorsqu'ils possèdent une spécialité de type disciplinaire ou à la croisée de plusieurs disciplines;
 - formateurs en relations humaines lorsque leurs interventions visent les modifications de caractéristiques personnelles ou un développement individuel;
- formateurs-animateurs lorsque leur rôle se rapproche des travailleurs sociaux et qu'il est directement articulé à un projet de changement économique, social ou professionnel.
- Les coordonnateurs de formation qui, en contact avec les formateurs et les stagiaires conduisent l'action ou le programme de formation et gèrent les cursus dans leurs aspects pédagogique et administratif.
- Les responsables de formation dont le rôle est de "créer", d'animer, d'organiser, de gérer des structures de formation relativement importantes. Une part non négligeable de leur travail est politique.

(1) Rapport MALGLAIVE (cf. bibliographie), p. 1.

Un second pôle des actions de formation quelles qu'elles soient est exercé par des "agents fonctionnels" dont les activités ne sont pas caractérisées par le fait qu'elles se situent dans le champ éducatif. Néanmoins "il va de soi qu'en travaillant dans le domaine de la formation, tout agent fonctionnel a vocation à devenir agent opérationnel. Réciproquement, diverses circonstances peuvent amener un agent opérationnel à devenir fonctionnel pour tout ou partie de sa carrière".⁽¹⁾

Après ces définitions sur les métiers éducatifs extra-scolaires, le rapport s'intéresse aux formations de ces agents. L'analyse souligne trois profils (formateurs, coordonnateurs et responsables de formation) et trois catégories de formateurs, et préconise des qualifications suffisamment larges pour que leurs titulaires puissent s'adapter à la diversité des postes qu'ils pourront rencontrer. Dès qu'il s'agit d'acquérir des compétences, il faut qu'il y ait articulation entre cursus de formation et cursus professionnel "dans la perspective dynamique des itinéraires personnels et professionnels qu'aménage la vie elle-même".⁽¹⁾

Si ces quelques citations sont rappelées ici, c'est que l'on en trouve trace dans les écrits suivants et qu'ils est maintenant fréquent de retrouver le tripode:



comme base de discussions autour des fonctions des métiers des agents éducatifs, même s'il faut toujours se rappeler la multiplicité des profils de ceux-ci.

(1) Rapport MALGLAIVE, op. cit., p. 40.

b) La commission CERVEL (octobre 1982)

Parallèlement au Ministère de la Formation Professionnelle (commission MALGLAIVE), le Ministère de l'Education Nationale mène, par l'intermédiaire de M. CERVEL, une étude sur les "formations qualifiantes de formateurs intervenant en formation d'adultes".⁽¹⁾ Le rapport, suite aux rencontres entre C.A.F.O.C. et Universités (janvier à juin 1982) paraît en octobre 1982 et se termine par un double constat:

- "avant même que ne s'exprime la demande massive liée aux 16-18 ans, une demande d'abord latente de formation et/ou certification s'exprime de plus en plus nettement depuis quelques années"⁽¹⁾;
- les différentes manières de répondre à ces demandes sont peu satisfaisantes car les filières existantes sont trop classiques, ou exigent trop de diplômes préalables, ou ne sont pas reconnues nationalement ou, ne débouchent sur aucune certification.

Si l'importante mobilité des formateurs d'adultes nécessite des qualifications:

- transférables (d'un type d'action à un autre);
- transportables (d'une institution à une autre);
- compatibles, par leurs nombres d'exigences, avec les qualifications réglementaires demandées pour intégrer telle ou telle institution, elle appelle une formation:
 - reconnue, c'est-à-dire validée par un diplôme national;
 - souple dans ses modalités, c'est-à-dire prévoyant différents niveaux d'entrée, ainsi que la validation des acquis de l'expérience professionnelle comme des études accomplies dans d'autres cursus, et la certification fractionnée des compétences acquises;
 - alternée, c'est-à-dire capable à la fois de s'accorder aux rythmes et à la disponibilité des acteurs engagés professionnellement, et de faire de cette activité professionnelle un élément constitutif de l'itinéraire de formation.

L'originalité du rapport se situe dans ses propositions. Puisque d'une part la formation des adultes cherche à se doter d'un certain nombre d'at-

(1) Rapport Cervel (cf. Bibliographie).

tributs qui la rapprochent d'un véritable statut professionnel et (...) qu'il n'existe pas de lien entre la valorisation sociale d'une activité professionnelle et le niveau de l'institution qui diffuse les connaissances requises pour l'exercer, l'intérêt de la profession naissante est d'obtenir que la diffusion des savoirs et la reconnaissance des qualifications se fassent au sein des universités.

Comme d'autre part "la formation de formateurs prépare à une activité professionnelle et qu'un enseignement essentiellement théorique et magistral ne saurait préparer à un métier (...) la formation ne peut qu'être trans-disciplinaire et polyvalente et doit adopter des normes de fonctionnement proches de celles d'un centre de formation d'adultes"(1). Donc "L'Education Nationale ne doit pas chercher à assurer seule et close sur elle-même la formation des formateurs et (...) la collaboration Université-C.A.F.O.C. doit constituer un élément essentiel des dispositifs à mettre en place"(2).

c) Le projet régional(3)

Simultanément aux commissions gouvernementales, des personnalités régionales engagées dans la formation d'adultes et faisant parfois partie des commissions nationales décident de réfléchir à un projet de "licence et maîtrise d'enseignement en formation d'adultes". Dans ce but, est constitué en juin 1982, un Conseil de Perfectionnement réunissant les deux Universités qui demandent cette création (Lille I - Lille III) et l'Université de Valenciennes qui est associée à cette demande, les services de formation continue des Universités porteuses du projet, les organismes de formation de formateurs d'adultes:

- de l'Education Nationale (C.A.F.O.C., E.N.N.A., C.N.A.M.);
- du Ministère du Travail (C.P.T.R., A.F.P.A.);
- du Ministère du Temps Libre, de la Jeunesse et des Sports;

(1) Rapport CERVEL (cf. Bibliographie), p. 37.

(2) Ibidem, p. 39;

(3) DEMUNTER, P., DUBUS, A., HEDOUX, J., "Projet de licence d'enseignement en Formation d'Adultes" (cf. Bibliographie).

- de la Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie (U.C.P.);
- de la Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales;
- du secteur associatif (Léo Lagrange, P.E.C., Ligue de l'Enseignement, C.R.E.F.O.).

Les administrations, les délégations régionales des ministères concernés, les partenaires sociaux, font également partie de ce conseil et s'engageront par lettre à soutenir le projet.

Le diplôme prend en compte les besoins exprimés par les formateurs actuels et anticipe sur ceux qui émaneront de la mise en place du dispositif de formation des jeunes prévu par B. SCHWARTZ. Il s'inscrit dans le cadre des deux commissions gouvernementales car "leurs travaux conduisent les universités à définir les nouvelles filières qualifiantes et à construire des systèmes de validation des acquis (...) en collaboration étroite avec leurs partenaires éducatifs." La licence proposée est complémentaire de la licence des Sciences de l'Education qui se met en place. La première organise "un enseignement de type fondamental", l'autre vise "un nouveau diplôme à caractère professionnel." (1).

C'est dans ce caractère professionnel qu'il faut chercher l'intérêt que l'on porte à ce projet. Dans les modalités d'organisation des enseignements, il est prévu que les étudiants, pour obtenir la licence d'enseignement en formation d'adultes, devront justifier de 400 h. d'enseignement réparties en deux grands ensembles:

- 1) certificat de pratique professionnelle: 160 h.;
- 2) six unités d'enseignement capitalisables de 40 h. chacune.

Le certificat de pratique professionnelle comprend deux orientations répondant aux profils des candidats:

- a) une orientation "formateur-enseignant";
- b) une orientation "formateur-concepteur-organisateur-coordonnateur de dispositif de formation".

(1) "Projet de licence et maîtrise de formation de formateurs d'adultes", (Cf. Bibliographie).

Les unités d'enseignement s'inscrivent dans les propositions de la commission CERVEL en ouvrant aux divers partenaires éducatifs la possibilité de passer convention avec les universités pour dispenser un enseignement reconnu par celles-ci, les universités assurant la moitié de la formation (3 unités sur 6) et le contrôle des validations. Ce principe de fonctionnement, original, propose l'institution d'unités-mères et d'unités-satellites pouvant être dispensées par des organismes externes à l'université, et suggère la création de lieux ou d'unités de validation des expériences antérieures.

Ce projet a été favorablement accueilli:

- par le Conseil d'Université de Lille I;
- par le Conseil de Perfectionnement;
- par la Commission Formation Continue de Lille I;
- par la Commission des Etudes de l'Université de Lille I;
- par le Conseil d'Université de Lille III;
- par le Conseil d'Université de Valenciennes.

Il a été présenté en janvier 1983 par M. Le Président de l'Université au nom des Présidents à la D.E.S.U.P. Les moyens ne furent pas accordés, et il fut conseillé d'intégrer ce projet à l'habilitation accordée en Sciences de l'Education. La délivrance d'une deuxième habilitation fut repoussée.

Des forces et des moyens de pression ont été mis en mouvement à cette époque:

"la formation des enseignants devient l'enjeu d'une lutte de pouvoirs entre les Universités et l'administration de l'Education Nationale (...)
L'intervention de l'Université, dès lors qu'elle déborderait la formation académique pour contribuer à la formation pédagogique et professionnelle apparaît peu souhaitable, sinon dangereuse, aux yeux de certains responsables de l'Education Nationale: l'université est à leurs yeux un lieu de spéculation éloigné des réalités de la profession où la critique de l'institution scolaire risque de l'emporter sur la préparation aux tâches concrètes auxquelles l'enseignement est confronté. Par contre, les partisans d'une formation dévolue à l'université, mais n'excluant pas la présence

de praticiens dans les équipes de formateurs, tirent au contraire argument de la position extérieure et distanciée de l'université par rapport à l'institution scolaire. Ils estiment qu'une formation professionnelle, surtout lorsque la dimension personnelle de cette formation est importante, ne saurait être gérée directement par l'organisme employeur.*⁽¹⁾

Quoi qu'il en soit, la licence des Sciences de l'Education, qui était en place à Lille III depuis la rentrée 1982, connaîtra dès la rentrée 1983, des changements qui ne seront cependant pas des transformations radicales.

Il reste que la volonté de répondre aux besoins de formation de plus en plus clairement exprimés par les agents éducatifs de la région et l'impossibilité de mettre sur pied une filière qui leur soit totalement consacrée aboutit à un compromis.

Il apparaît donc que la "licence des Sciences de l'Education et Formation des Agents Educatifs" est le produit d'une histoire, d'investissements antérieurs et parallèles à la fois de formation de formateurs et de formation des maîtres; elle est un compromis entre un projet de maîtrise de Sciences et Techniques des métiers de la formation d'adultes dont le D.U.F.A. pouvait être le certificat préparatoire et la licence des Sciences de l'Education de type plus classique, centrée sur l'approche théorique et critique et sur la recherche de type universitaire.

En tentant de mettre en place une licence plus professionnelle, en ouvrant à un public de formation continue une structure de formation initiale, les promoteurs de ce projet ont couru différents risques, notamment celui de voir se laminer le principe même de professionnalisation, qui était au centre de leurs préoccupations... Cependant, ils ont établi une filière susceptible de s'adapter, voire même de s'ouvrir, si des diplômes de formation de formateurs étaient créés. Mais l'intérêt suscité par ces propositions semble pour le moment, ne plus être d'actualité.

(1) G. FERRY, "Le trajet de la formation - Les enseignants entre la théorie et la pratique", Paris, Ed. Dunod, 1983, 112p., p. 40-41.

Il reste que, dans l'esprit des concepteurs de la licence, dès 1983, certaines unités sont à vocation professionnelle. C'est le cas de l'unité 50360 qui apparaît dès lors comme un paradoxe dans le contexte qui vient d'être décrit. En effet, cette unité est pratique, axée sur les problèmes concrets que vivent et qu'ont à résoudre les praticiens qui sont sur le terrain. De ce point de vue, elle est le substitut de l'alternance souhaitée par ses concepteurs. Il s'agit donc d'observer de plus près la contradiction offerte par la situation actuelle des Sciences de l'Education à Lille: il y a, dans la licence, des unités professionnelles et des unités à caractère plus théorique. Comment cette situation est-elle perçue par les participants?

§2. Représentation des participants concernant le cursus des Sciences de l'Education dans la région Nord-Pas-de-Calais

Après avoir situé la genèse du cursus dans le paragraphe précédent, celui-ci s'intéresse à ce qu'en disent les étudiants: Qui, à leur avis, l'a mis en place, pour répondre à quels besoins, ces besoins étant eux-mêmes exprimés par qui? Autrement dit, en quoi et jusqu'où les compromis et les contradictions liés à l'élaboration du cursus sont vécus, ressentis, exprimés par les participants?

1. Ce cursus répond à quels besoins?

Les entretiens sont formels sur ce point, la mise en place de la licence et maîtrise provient directement d'un désir de formation exprimé par les praticiens: "Certains formateurs se sont rendus compte d'une certaine carence pédagogique, psychologique, socio-historique, et puis ils ont essayé de mettre en place une structure universitaire justement peut-être pour accueillir un public qui désirait être informé - formé de l'éducation - j'allais même dire de l'instruction de l'éducation. Je pense honnêtement que cela n'a pas été une initiative ministérielle. Je crois que c'est davantage le constat d'une carence. Il faut qu'il y ait un relais à cet endroit-là, le relais ne fonctionne pas, quitte à l'institutionnaliser pour que cette réponse soit reconnue en tant que licence. Indépendamment, il y a la mise en évidence du problème idéologique, politique..."¹⁴, "En France, on a l'impression que la pédagogie est secondaire. Ici c'est très rigide, la licence des Sciences de l'Education aura des problèmes pour être reconnue"¹⁴, "C'est un besoin puisqu'il n'y avait rien au niveau de l'éducation. La pédagogie est une spécialité comme autre chose, comme la socio, la philo... et il n'y avait rien à ce niveau là, alors je pense qu'il a été nécessaire de créer quelque chose afin de rendre service à l'ensemble des enseignants... Si j'avais eu la chance de faire ces études avant, j'aurais pu progresser beaucoup plus vite"³.

Les chiffres non mis entre parenthèses renvoient au numéro d'ordre des entretiens.

Car indépendamment du désir qu'ont les enseignants et les éducateurs de se former, il y a bien ce problème de reconnaissance, du "label universitaire" comme le disait une étudiante, qui est au coeur du cursus. "On ne peut rien faire sans diplôme, et encore moins de la recherche. Faire de la recherche, ça nécessite quand même au moins un doctorat"⁴, "J'ai la prétention de connaître la dame 'Education Nationale' mais je sais aussi qu'elle est très cloisonnée... c'est la dame en robe à paniers, très respectable... mais enfin, sous le panier, il y a beaucoup de surprises, et il y a à l'heure actuelle une démarche de recherche en Sciences de l'Education qui part des praticiens et qui prend corps au C.R.D.P., et puis il y a des recherches spontanées I.N.R.D.P., patronnées ou non par des universités. Il y a ça qui fait avancer un peu et puis après il y a la somnolence pédagogique moyenne... Donc la mise en place de cette licence est très marginale par rapport à la somnolence pédagogique (...) Et puis il semblerait que l'université se dit 'la recherche c'est nous, pourquoi pas organiser quelque chose... Tout ce qui se fait ailleurs, c'est pas très sérieux quoi'... la recherche spontanée! Et puis quoi! J'ai entendu, en Sciences de l'Education, des gens avoir des haut-le-coeur face à la recherche-action par exemple, disant 'tiens, il ne trouve pas ce qu'il veut parmi nous, il est obligé d'aller chercher ailleurs' je trouve ça dommage que l'Institut des Sciences de l'Education ne soit pas plus branché avec la réalité des pratiques. Il y a un groupe académique de recherche pédagogique et je crois que l'U.E.R. des Sciences de l'Education aurait quelque chose à y faire. Alors je cherche la réalité, la volonté politique en terme d'Education Nationale. L'existence de l'U.E.R., ça m'intéresserait de savoir"¹.

Enfin, la troisième raison invoquée spontanément par les entretiens après la volonté d'en savoir plus et la nécessité de faire reconnaître universitairement ce qu'on a fait ailleurs, c'est la possibilité de diplômes: "Ce qu'on retrouve comme instituteurs, ce sont les plus jeunes, c'est-à-dire qu'ils continuent dans la foulée, ou des gens qui ont été recrutés après concours D.E.U.G., il y a l'aspect de ne pas se couper de l'université et l'espoir de ne pas finir sa carrière en tant qu'instituteur, peut-être que cette licence pourra amener quelque chose plus tard"², "Compléter une faille de l'Education Nationale et donner une stabilité et une

possibilité de promotion à des gens qui sont déjà engagés dans le processus⁵, "Continuer un cursus normal, entre le D.E.U.G. ou le D.U.F.A. et le D.E.A., y 'avait un trou"⁶.

Les trois raisons développées forment un ensemble de conditions rendant la création de la licence pratiquement nécessaire.

2. Les acteurs concernés par ce cursus

Les objectifs poursuivis par la licence des Sciences de l'Education sont triples aux yeux des participants: délivrer un diplôme, faire acquérir des connaissances, faire valider une expérience. Mais à qui doit-on ces objectifs?

a) Par qui a-t-il été institué?

Ces objectifs sont-ils gouvernementaux? "Je ne sais pas si ça s'est créé sous les auspices d'un gouvernement qui aurait préconisé les Sciences de l'Education, s'il y a des objectifs étatiques, politiques, si on avait besoin des gens..."⁴, "C'est l'arrivée de la gauche au pouvoir qui a facilité la mise en route, pour des raisons politiques... Par exemple, dans mon travail, on dit qu'il y a trop de sciences humaines parce qu'elles remettent en question la médecine... Je commence à voir une implication politique évidente. On plante les sciences humaines pour lutter contre les pouvoirs de la médecine. Là où je travaille, c'est évident"¹¹, "C'est peut-être dans les idées gouvernementales, la recherche en Education, Carraz, Legrand... peut-être dans cet esprit là aussi"⁹, "C'est pour permettre une meilleure adaptation des enseignants à suivre l'évolution... on voit des tas de techniques qui sont utilisées, il faut être opérationnel... Dans le fonctionnariat, on se pose pas toujours les questions de savoir si on est opérationnel ou si on ne l'est pas. Ici on s'en pose" , "Il fallait sortir de l'Education Nationale, de l'égide de l'Etat pour former les gens des nouveaux métiers de formation et d'éducation. Avec les

nouvelles réformes, les gens sont demandeurs de formation spécifique. Et puis comme elle est dans le cadre universitaire, il y a un problème financier. Des formations à l'informatique coûtent très cher et ici l'inscription en fac c'est abordable, c'est ouvert à beaucoup plus de gens¹².

Quoiqu'il en soit, que la licence doive sa naissance à une optique gouvernementale ou non, tous perçoivent la volonté de la région, ou plus simplement de quelques individus, à la racine du cursus: "Les facs ont une autonomie, elles ont en général des programmes à suivre mais chaque fac a quand même une autonomie de gestion des programmes. A ce niveau-ci, je crois à un phénomène régional, j'y vois moi, une implication régionale, avec une équipe enseignante¹¹, "C'est la collégialité des enseignants qui doit décider des contenus, avec pour intitulé licence, ça doit quand même répondre à des données précises. Ca doit être pour ça qu'il y a autant de matières théoriques, pour peut-être être sanctionné par un diplôme national et universitaire. Si c'est fait comme ça, ça doit être pour se plier à certaines exigences universitaires, sinon on élargirait les U.V. pratiques¹⁴, "Des commissions qui se réunissent au ministère, qui déterminent le programme d'étude... Au départ, il y a peut-être un projet qui est l'émergence des demandes mais qui peut être très bien modifié à la longue quand on voit ce qui a été produit comme résultats. Quand on trouve son compte, on laisse le programme en place, comme ça, puis le jour où on n'y trouve plus son compte, on commence à rechercher ailleurs, dans les commissions, on invite des représentants des ministères, on modifie ainsi. A force de recueillir des informations comme ça, on fait bouger quelque chose¹⁰.

Donc, il y a ou il n'y a pas de volonté ministérielle, mais il y a clairement une volonté locale: "J'espère que c'est une équipe de personnes qui ont pris conscience des besoins des gens, j'espère que ce n'est pas l'Education Nationale ou quelque chose comme ça. Quelqu'un comme notre enseignant qui a une expérience de formation, je suppose qu'il fait partie de cette équipe. C'est un projet qui a été proposé et accepté, je suppose¹², "C'est comme un Conseil d'Etablissement ou un Conseil de Perfectionnement. C'est l'ensemble des personnes qui représentent ce conseil

qui décident, du moins je l'espère. J'espère qu'il y a des réunions de concertations entre différents enseignants, chacun apportant son vécu et son travail à son U.V. et essayant de faire des liaisons entre tout cela. Malgré tout, il y a bien des écarts entre les uns et les autres³.

Il est très important de garder ces citations en mémoire lorsqu'il s'agira de remettre en question quelques aspects de l'unité et donc de la licence. Les participants croient à l'équipe enseignante et à sa volonté de répondre le mieux possible à leur demande, tout en lui reconnaissant des contraintes institutionnelles. C'est pour cela qu'ils l'interpellent sur certains points problématiques de leur formation.

b) Pour qui a-t-il été institué?

Un dernier détour par les représentations concernant le public paraît nécessaire. En effet, les évolutions suggérées sont dûes en grande partie à la spécificité des gens qui sont inscrits dans le cursus. C'est au nom de cette particularité que des propositions de changement prennent place dans les entretiens.

Tout d'abord: "il y a des étudiants et des salariés, c'est ouvert à tout le monde, pour ceux qui veulent aller plus loin dans leur profession"⁴. Si les étudiants sont peu nombreux, c'est en partie parce que cette licence ne débouche pas sur une profession bien définie "qu'elle est un luxe", mais il a été vu que, d'après les autres inscrits, ceux-ci pouvaient également "trouver leur compte" dans cette formation. La condition qui semble être la plus réelle c'est "qu'elle répond vraiment à un besoin, le besoin de théoriser un petit peu ce qu'on fait dans notre vie, et puis d'aller plus loin, ou au besoin de reprendre des études mais qui touchent à ce qu'on fait, parce que c'est plus motivant que de reprendre des études comme ça... C'est dommage de ne pas répondre à cette demande, qu'il n'y ait que 2 ou 3 U.C. qui correspondent à ça"⁶.

Car un des intérêts remarquables du cursus, c'est que, s'il comprend "des

gens qui viennent chercher un papier" il draine très majoritairement "des gens qui sont venus pour savoir"⁸. Et il faut tenir compte de cette particularité dans l'élaboration des contenus comme dans la forme de transmission des savoirs. Les praticiens auxquels s'adresse cette licence s'attendent à ce que leur passé professionnel soit pris en compte dans la formation puisqu'il est pris en compte dans l'admission à cette formation. De plus, venant y chercher "un éclairage théorique", ils tiennent à ce que les connaissances ainsi acquises soient immédiatement transférables à leurs pratiques, pour les aider à résoudre leurs interrogations. C'est-à-dire que la plupart des participants s'attendent à partir de leurs passés professionnels pour en dégager les problèmes, puis de les éclairer pour les modifier par des éléments d'information théorique ou des acquisitions de savoir-faire... Cette confrontation et cette analyse critique devant leur permettre de concevoir eux-mêmes, de façon autonome, un projet de changement, si besoin est. Un cadre conceptuel ne peut être perçu de but en blanc comme un besoin par des professionnels, qui possèdent de par leur expérience une pensée, un langage, un comportement qui ont fait leurs preuves. Cependant, puisqu'ils souhaitent aller plus loin dans leurs interrogations, ce cadre leur est indispensable. Pour le leur faire acquérir, il s'agit donc bien de partir de leurs multiples connaissances, et non de les nier. La théorie ne sera perçue comme nécessaire que lorsqu'ils pourront, grâce à elle, éclaircir un point obscur de leurs pratiques. Dans l'unité professionnelle 50360 la conscientisation des phénomènes institutionnels a une dimension importante: le questionnement sur l'institution qui encadre matériellement et réglementairement une pratique, le questionnement sur la signification sociale de cette pratique (finalités - valeurs - rapports de force) peuvent mettre à jour des dysfonctionnements ou des contradictions. Et cette formation, qui va dans le sens d'une meilleure compréhension des phénomènes d'organisation, une connaissance plus grande des réseaux d'informations et des lieux de préparation et de prise de décision engendre très vite des interrogations.

Ce sont ces interrogations qui mènent à la réflexion, autant sur la pratique pédagogique originelle que sur les finalités générales de l'éducation ou sur la fonction sociale de l'enseignement... toutes ces considé-

rations ne pouvant se passer d'un cadre conceptuel enrichi, nourri par des apports théoriques. Le contenu du savoir lui-même est à mettre en relation avec les analyses matérielles, historiques et sociales de sa création et de sa transmission. C'est parce que les participants à la licence des Sciences de l'Education sont des praticiens qui s'interrogent, qu'ils ne peuvent se satisfaire uniquement de contenus théoriques concernant la psychologie, l'histoire, l'économie, la sociologie ou la pédagogie. Ils ont besoin de mettre ces données à l'épreuve de leur expérience pour les acquérir pleinement: "En histoire, on fait l'histoire en elle-même. Ce qui m'intéresserait moi, au lieu de voir l'oeuvre de J. Ferry, c'est comment il avait construit son bazar, comment il en est arrivé là. On ne voit pas assez les implications"¹¹. Plus généralement, les unités théoriques sont sources d'angoisse car elles leur apparaissent coupées de leur réalité: "Je voyais les contenus et les évaluations dans une implication personnelle. Le contenu théorique, oui, pourquoi pas, mais comment nous on le vit, comment nous on l'utilise, ce contenu théorique. Répéter ce que dit Piaget ou Wallon, à la limite, ça ne m'intéresse pas. Mais l'utilisation qu'on en fait, pourquoi on a choisi de travailler ces auteurs et pas d'autres, ça c'est intéressant, mais ça ne rentre pas ni dans le contenu, ni dans l'évaluation"⁵.

C'est pourtant par ce biais qu'il serait possible d'unifier les unités théoriques et les unités pratiques dans le cadre de la licence... Il faudra revenir plus longuement sur ce sujet lorsque sera mieux connu ce que disent les étudiants de l'unité 50360.

§3. Représentations des participants concernant la licence

Il est clair que des représentations subjectives ne peuvent servir à évaluer une formation, mais peuvent tout au moins aider à en découvrir le sens. Pour les intéressés, la meilleure connaissance de ces impressions pourra ou non avoir des conséquences, être ou non suivie d'effets. Néanmoins, l'équipe enseignante doit tenir compte du public auquel s'adresse cet enseignement; celui-ci, comme acteur social, participe à cette offre, et peut intervenir dans son élaboration.

Enfin, quelle que soit la formation, il est toujours bon de connaître ce qu'en pensent les participants, ne serait-ce que pour opérer un travail pédagogique sur cette subjectivité qui puisse tenter de la dépasser s'il y a lieu. Il y a un dernier intérêt à cette analyse: le point effectué sur des représentations à un moment donné de l'enseignement peut être utilisé pour une meilleure compréhension des changements qui interviennent en cours de formation; il peut donc aider à l'appréciation de leur valeur. Ces évolutions sont-elles positives ou négatives par rapport aux objectifs poursuivis? Quelles en sont les raisons? Sont-elles explicites ou implicites?... Ces questions seront abordées plus loin.

1. Les objectifs poursuivis à l'inscription

La question des motivations à participer à une formation lorsqu'on est praticien est importante. "Il existe un nombre limité de logiques de formation déterminées par les types de biographies socio-professionnelles et par les premiers résultats acquis au cours de la formation elle-même"⁽¹⁾. Et si l'élucidation des objectifs des participants n'est pas claire pour le formateur, il risque de passer à côté de certaines demandes. De plus, une certaine ignorance de celles-ci ne permet pas de sensibiliser les par-

(1) Cl. DUBAR et alii, "Besoins de formation continue et crise économique" Lille, Cahiers du LASTREE no. 1, PUL, 1981, 203 p., p. 97.

ticipants à l'utilité même que revêt pour eux cet enseignement, et par conséquent peut provoquer un blocage de leur motivation à apprendre.

Une typologie des objectifs, énoncés par les interviewés, met en évidence que certaines personnes viennent chercher :

- des contenus: "J'attends d'abord... heu... acquérir des connaissances personnelles"³, "Moi c'est simplement pour un complément, disons un complément d'information"⁴, "Ca me semble très intéressant comme formation pour une ouverture à d'autres disciplines, des approches que je ne connais pas du tout"⁷.

- Un désir de décroissement, sortir de soi pour aller vers les autres: "C'est un peu pour respirer quelques mètres plus loin et répondre à mes questions"¹⁵, "Le fait de rencontrer des gens", "Mon premier objectif c'est d'essayer de rencontrer... voir autre chose ... prendre une certaine distance"², "C'est un besoin de ne pas s'encroûter"⁶, "A l'école où je travaille, il n'y a pas vraiment de contact avec les autres"⁸, "L'envie de prendre l'air après cinq ans de pratique professionnelle"¹¹, "C'est pour bien vivre et mieux vivre, et non pas que vivre"¹³.

- Une demande d'outils d'analyse, pour comprendre ce que l'on fait, dans quel cadre on le fait pour devenir acteur au sein de sa profession: "il s'agissait de dominer des textes, des stages de formation"¹, "J'avais envie de faire quelque chose qui tournait autour du métier, tu vois, de creuser un petit peu..."⁶, "J'en attends quelque chose de concret pour améliorer mon action sur le terrain et pouvoir aussi approfondir l'action que je mène, hiérarchiser les choses par rapport aux besoins des gens, par rapport à ce qu'on attend de moi dans la fonction, me donner des objectifs précis"¹².

- Enfin quelques personnes citent la recherche et l'acquisition d'outils méthodologiques: "Ca me permet de faire le point avec des moyens"¹⁵, "C'est aussi des outils que je venais chercher..."¹², "On nous parle de la recherche, pour l'instant je ne sais pas encore bien

déterminer... mais s'il y a quelque chose à faire là...⁹, "Ce qui m'intéresse c'est d'aller jusqu'au D.E.A., ce que j'aimerais bien faire plus tard c'est travailler dans un centre de recherche pédagogique"¹⁴.

- Pour être tout à fait complet, les diplômes et concours sont cités, mais toujours en complément d'un désir de formation personnelle: "J'en attends peut-être deux choses, l'une sur le plan professionnel et une chose sur le plan personnel: j'ai eu ce poste en interim et il va y avoir un concours qui est tributaire de plein de choses... mon objectif personnel: je trimballe le fait que mes parents ne voulaient pas que j'étudie et moi j'y tenais beaucoup, c'était ce que je voulais faire, étudier, et je veux à tout prix cette licence, c'est une espèce de gloriolle..."¹⁰, "J'ai deux motivations, une personnelle et une autre professionnelle. La première, personnelle, c'est que je n'ai pas pu finir mes études, donc je voudrais finir un cycle complet, et la raison professionnelle, c'est aussi une sécurité d'emploi, une reconversion"⁵. D'autres complètent: "Le but que je vise, c'est le concours d'inspecteur"⁴, "Je veux faire autre chose, je voulais passer le concours d'inspectrice, maintenant j'ai changé d'orientation"⁹, "L'aspect concours d'inspecteur"¹³, "Pour être titularisé, il faut un diplôme universitaire"¹².

Que conclure d'objectifs aussi nombreux? Que cette licence offrant elle-même des pôles divers et complémentaires attire à elle des personnes qui cherchent une amélioration, un "mieux-vivre" dans des directions aussi différentes? En ce cas, on pourrait s'attendre à des critiques vives des uns par rapport aux autres sans solutions apparentes... Si ce n'est pas le cas, il sera possible d'en déduire que les participants, ayant eux-mêmes des objectifs multiples, ne peuvent être gênés par la multiplicité des objectifs que le cursus propose. Il est étonnant que les quatre pôles qui seront définis un peu plus loin dans l'analyse des contenus de la licence comme étant des offres possibles de cette formation soient présents dans les objectifs des inscrits⁽¹⁾. N'y a-t-il donc pas d'objectifs se vi-

(1) Cf. supra, chapitre II., p. 42.

vant comme ne pouvant être remplis? Quoiqu'il en soit, une fois encore, on constate que les logiques de formation sont "particulièrement significatives de l'articulation entre les exigences d'une situation socio-professionnelle et les caractéristiques d'une trajectoire socio-culturelle"(1).

2. Les diverses conditions matérielles inhérentes à l'inscription en licence

Lorsqu'un professionnel décide de reprendre ses études en continuant son travail, il cherche tout d'abord à se renseigner sur ce que la formation lui propose, et s'attend à quelques perturbations dans sa vie puisqu'il en change les données habituelles. En quoi l'université facilite-t-elle ou non cette reprise des études?

a) Les informations préalables à l'inscription

Deux types d'information aident à la décision de s'inscrire en licence des Sciences de l'Education.

Le type d'information le plus efficace est le "bouche à oreille". Nombre d'interviewés citent le cas de collègues ou amis qui ont participé ou participent encore au cursus. C'est le cas pour 11 des 15 interviewés. Ils en parlent alors avec ceux qui possèdent l'information, et en général ces derniers poussent les premiers dans la voie de la reprise des études: "Elle m'a dit que c'était un débouché possible"⁴, "Il m'a dit que c'était un niveau abordable et qu'il pensait que je pouvais accéder sans problème"⁵, "Un collègue m'a dit que je pouvais bénéficier d'une intégration en licence sans avoir le DUFA à passer"¹¹, "Les amis m'ont dit que c'était très intéressant au niveau de la formation, surtout d'ailleurs au niveau de la pratique professionnelle"¹².

(1) C. DUBAR, "La formation professionnelle continue", Ed. La Découverte, Paris, 1984, 124 p., p. 95.

Les autres arrivent en licence parce qu'ils viennent d'autres universités qui préparent également ce diplôme, ici Bordeaux¹⁵ ou plus simplement après avoir erré à la recherche d'une formation qui leur conviendrait "J'ai commencé à me plonger dans des bibliographies où j'ai vu des ouvrages de gens qui étaient professeurs en sciences de l'éducation! Tiens! Ça existe! Alors par ricochet, je suis venu à Lille"¹, "J'ai fait le tour des bâtiments pour voir les programmes et j'ai vu 'Licence des Sciences de l'Education' sur une affiche"⁶.

Dans l'un comme dans l'autre cas, les conditions d'accès aux professionnels sont largement appréciées et favorisent la prise de décision de reprise de formation: "Avec les conditions d'entrée particulières d'accès à la licence avec 6 ans d'enseignement, ça me faisait entrer en licence directement, donc faire des choses plus intéressantes tout de suite, je me suis dit 'ça, c'est pour moi!'"⁶, "Les collègues m'ont fait part de cette possibilité d'entrer directement en licence, voilà comment je suis arrivé là"².

Curieusement, ces conditions d'accès particulières aux professionnels ne seront pas reprises lorsqu'on parlera plus loin du public que l'on trouve en licence, mais il est certain, et ces quelques passages le soulignent, que cette possibilité de faire en quelque sorte valider universitairement une expérience professionnelle est une découverte insoupçonnée pour beaucoup. Tous prennent cela comme une chance offerte, une revanche sur leur passé scolaire ou universitaire et cela les aide à franchir le pas: puisque leur passé, quel qu'il soit, personnel, professionnel ou de formation n'est pas nié par l'université, ils s'attendent à ce qu'il ne soit pas nié non plus dans les contenus qu'ils vont recevoir, et ils s'expriment souvent sur ce sujet, car la formation dispensée n'en tient pas assez compte pour eux... l'accusation de "double langage" est portée parfois en fin d'entretien et elle trouve son origine ici: pourquoi reconnaît-on une expérience professionnelle à l'inscription pour la passer sous silence lors de la plupart des enseignements?

b) Les "surprises" dûes à la reprise des études

C'est souvent une découverte, pour beaucoup, de la vie étudiante, une re-

découverte pour certains. Mais enfin, cette situation est nouvelle pour tous en tant que salarié... "S'organiser un petit peu, apprendre juste ce qu'il faut, ni trop, ni trop peu... c'est pas évident... j'ai perdu un an à patauger, je commence seulement à maîtriser ça cette année"¹.

Si quelques personnes connaissaient la faculté auparavant, quelques autres, "purs produits de la formation continue"¹¹ s'enfoncent dans la jungle administrative sans jalons et en gardent un souvenir amer: "Les démarches d'inscription, une vraie galère"¹², "C'est toujours entre deux boulots, c'est un peu la course, on se trompe de bâtiment, les codes ne sont pas toujours très lisibles"². De plus le "parcours du combattant" ne se trouve pas simplifié par l'administration en question, les dossiers d'équivalence, les dossiers d'inscription, les réponses contradictoires s'affrontent, les renseignements obsolètes fleurissent... Une solution humoristique proposée par une étudiante déclarée vainqueur par entêtement serait de transformer l'inscription en unité validable, un de ses arguments étant que les capacités mises en oeuvre sont bien supérieures à certaines exigences d'évaluation!

Peu de remarques de ce genre concernent l'Institut des Sciences de l'Education. Un reproche matériel s'adresse directement à la brochure: "Les bibliographies de certaines unités sont mal faites, il y a des livres sans précision d'éditeur, des livres épuisés. De toute façon, il y en a plein dont on n'a pas parlé du tout pendant le cours, et pour les compléments de formation, on nous en rajoute d'autres"¹².

Les contrariétés dues à une organisation matérielle déficiente sont amplifiées par le fait qu'il s'agit d'adultes au travail dont le temps est particulièrement compté, ce dont ne tient pas toujours compte une administration qui n'a pas souvent la volonté d'arrondir les angles.

c) Les réticences

De l'analyse des entretiens, se dégage trois ordres de réticences, qui mettent en évidence trois interrogations:

- est-ce que le contenu de cette licence est adapté à mes besoins?

- Y a-t-il un ordre pour aborder cet itinéraire de formation?
- Pourquoi ce cursus est-il universitaire?

- Les réticences concernant le contenu de la formation

Après les premières informations et la prise de décision de se remettre aux études, viennent les premières réticences à la lecture de la maquette: "C'est une licence qui me semblait très orientée vers un public d'enseignants. N'ayant pas des tâches de formation, de transmission de connaissances, j'avais des réticences, et j'en ai eu pendant quelques semaines. Maintenant, je crois qu'effectivement l'approche des U.V. m'intéresse, dans la mesure où ça correspond soit à une approche différente, soit à une précision de ce que je connais"⁷. Plus loin, une analyse portera sur le public qui peut profiter de cette formation, et il sera vu que ces réticences disparaissent au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus.

- Les réticences concernant l'ordre du déroulement de la formation

La règle à l'inscription en licence est simple: présenter 10 unités pour obtenir le diplôme. Mais comment s'y prendre? "L'ordre dans lequel on prend les choses me paraît être important, mais ce que je reproche, c'est que l'itinéraire n'est pas clairement balisé. Je leur reproche amèrement de m'avoir laissé dans le brouillard l'année dernière. Il y a une stratégie à laquelle ils ont dû penser - ils ne sont pas tombés dessus par hasard, on sent que c'est du construit quand même - c'est dommage qu'elle ne soit pas explicite"¹. En réalité, la stratégie est suggérée en début d'année lors de la réunion de pré-rentree. Mais les horaires étant ce qu'ils sont, il est évident que l'unité 50360 qui est conseillée comme point de départ n'est pas suivie par tous les inscrits en première U.V...; là encore, on verra plus loin quelle est la différence d'objectifs entre ceux qui la présentent en début de formation et ceux qui terminent par elle. Mais ne faudrait-il pas encore plus insister sur la nécessité de baser tout son cursus sur cette analyse, en faire un pré-requis en quelque sorte?

- Les réticences concernant un cursus universitaire

Comment les professionnels perçoivent-ils l'université? Souvent, ils

ont eu un cursus écourté, d'autres n'y sont pas du tout passés et n'en ont que des impressions vagues... "J'avais des réticences que ça se passe à la fac, parce que j'ai quelques souvenirs d'autre chose ..."⁹. L'université, pour 4 personnes, a priori, n'est pas adaptée aux gens qui travaillent: "A la limite ça surprend que ça s'appelle licence, ça fait pas trop bien, ça fait universitaire si tu veux"⁵. Mais qu'est-ce que signifie "universitaire"? L'explication en général se trouve dans une formation dont on n'a pas retiré ce qu'on en attendait: "J'ai fait la première année d'Histoire de l'Art et on faisait pas beaucoup d'Histoire de l'Art, il y en avait peut-être une ou deux U.V. et t'étais obligée de te taper autre chose à côté, du français, des maths... Ca c'est universitaire. Parce qu'en fait, quand tu as envie de faire la fac, t'as envie de faire quelque chose de précis, de spécialisé quoi. Et dans les Sciences de l'Éducation, ce qui est le plus important pour nous professionnels, c'est l'unité 50360 et ce qui tourne autour. Donc pour cette U.V. je n'arrive pas à mettre le mot licence dessus. Si on l'enlève, le restant ça relève bien d'une licence normale, c'est moins spécialisé que ce pour quoi tu viens, même si c'est l'histoire de l'enseignement, économie de l'enseignement... C'est quand même des choses à côté"⁶.

Donc l'université peut rebuter des personnes qui ont une perception d'une institution "hors de la vie", qui n'est pas en prise avec le quotidien, qui n'a pas de rapport avec ce qu'ils vivent. Par contre, nous verrons qu'elle attire tous ceux qui ont envie de faire de la recherche et - peut-être encore plus - qui souhaitent faire valider leurs acquis de réflexion. Hors université, point de reconnaissance! Mais à l'université point de pratique professionnelle... Alors? Alors, la licence Sciences de l'Éducation tente de rapprocher ces affirmations apparemment contradictoires... Ce problème sera repris plus loin.

d) le choix des unités

Dans un premier temps, à la retranscription des premiers entretiens, il est apparu que l'inscription dans telle unité plutôt que dans telle autre

était uniquement une question "de calendrier" ou "d'agenda". Si cela reste vrai en partie après analyse: "Je ne peux suivre que les U.C. du mercredi"⁴, "J'ai suivi au départ toutes les U.C. que je pouvais suivre"⁶, "il n'y a pas vraiment de choix"⁸... Trois stratégies se dégagent lorsqu'on s'attache à les découvrir; elles sont bien entendu directement liées aux objectifs des participants, même si cela n'apparaît pas toujours clairement.

- Il existe la "stratégie du diplôme" dont on a déjà fait état précédemment, qui pousse les gens à s'inscrire dans les unités où ils peuvent réussir plus facilement. Si cette manière de procéder est logique et découle directement du but poursuivi, elle apparaît rarement dans les entretiens. L'un parle "d'un domaine où j'étais à l'aise"¹, l'autre, un peu plus explicite, raconte "il faut bien être logique avec soi-même, il y a quand même le niveau des examens... Autant les avoir avec succès. J'estime qu'en histoire, je peux l'avoir facile, donc je vais pas commencer à me mettre les bâtons dans les roues, je préfère aller sur un terrain dans lequel je suis sûr de ne pas me planter"⁴.

Cette tendance à aller s'inscrire là où on suppose avoir plus de facilités est parfois combattue: "J'ai pas envie d'aller au plus facile non plus, ce qui semble plus facile. Parce que je pourrais dire, je l'ai pensé d'ailleurs, je pourrais dire quand on commence à bien comprendre le premier travail, en continuant avec le même enseignant, on a beaucoup plus de chance de mieux sentir ce qu'il demande"¹⁰. Cet état d'esprit se rencontre rarement et on le comprend, quand on rapproche cette stratégie des objectifs poursuivis.

- Il existe la "stratégie du libre-service" qui n'est sans doute pas très éloignée de la précédente. En effet, si les uns s'inscrivent en priorité là où ils se sentent à l'aise, les autres participent en premier aux unités qui les intéressent. Sans vouloir porter de jugement sur ce procédé, il est évident que le choix ainsi effectué démo-bilisera ces participants lorsqu'ils s'inscriront dans les unités a priori délaissées: "J'ai choisi ce qu'il y avait de plus pratique pour moi"¹² résume bien cette manière de faire.

- Il existe la "stratégie de l'équilibrage"... puisqu'il faut 10 unités, puisque les horaires sont contraignants, la liberté de choix qui reste est appliquée aux impressions survivantes après la lecture de la maquette: "On a l'impression qu'il y a des unités 'traditionnelles', 'inutiles', 'théoriques' et d'autres qui sont 'pratiques', 'professionnelles' et bien on fait une cote mal taillée pour équilibrer, dans la mesure du possible, avoir 50% d'un côté, 50% de l'autre"², "Je me suis dit, il faut que je fasse une U.C. obligatoire et une autre qui me permet de trouver mon compte, qui me fait un peu plaisir"⁵.

Les différentes conditions à la reprise des études qui ont été examinées ici ne font que confirmer que chaque personne est un cas particulier, chacun possédant ses objectifs et ses stratégies pour parvenir à ses fins, chacun devant passer sur ses réticences propres. Néanmoins, c'est à tous ces individus qu'il faut donner une formation, au sein d'une institution qui n'est pas neutre pour ces praticiens, qui en ont tous une perception différente.

En effet, si l'université semble pour beaucoup un lieu qui permet une formation qui ne dépend pas directement de leur administration, elle est handicapée dans ses capacités innovatrices parce qu'elle garantit un diplôme. Et comment être réellement innovateur lorsqu'il y a sanction par des notes? Si - et on le verra longuement - elle est capable de prendre en compte le terrain au sein de son unité professionnelle, elle ne peut par contre élaborer une perception globalisante de la formation qu'elle délivre, parce qu'elle doit garantir un niveau de connaissances. Or, les acquis d'un enseignement qui allierait les connaissances traditionnelles, la recherche et l'expérience vécue dans la vie quotidienne ne se mesurent pas... Pas de mesures, pas de diplôme. Et là encore ce décalage est ressenti par les participants. Les enjeux entre la théorie et la pratique restent très vivants, et les occasions d'y revenir tout au long de ce travail seront nombreuses.

Conclusion

Il a été établi qu'il y avait une volonté manifeste de la part de certains acteurs - notamment régionaux - d'introduire des unités professionnelles dans un cursus universitaire pré-existant, volonté qui s'est traduite par la création, en 1982, d'"unités pratiques" en licence, et cette volonté est perçue par les étudiants.

Pour eux, la mise en place, décidée par le gouvernement, de la licence-maîtrise sur le Nord répond bien à des besoins locaux précis: les universités de Lille I et de Lille III ont des responsabilités vis-à-vis de la région Nord-Pas-de-Calais. Elles tiennent ainsi compte du contexte régional caractérisé par une faible qualification des formateurs d'adultes et de jeunes. Ce raisonnement, qui concerne les formateurs d'adultes, vaut également pour les enseignants, la région souffrant alors d'une reconnaissance insuffisante en matière de recherches et de réseaux de recherche en Sciences de l'Education susceptibles d'accompagner les transformations et expériences menées au sein du système éducatif. Rappelons enfin, qu'aux yeux des participants, il n'y a pas un public "prédestiné" aux Sciences de l'Education. Pour eux, et cela est dit à plusieurs reprises, le cursus licence-maîtrise est aussi une structure susceptible d'accueillir des demandeurs individuels de formation, poursuivant des objectifs divers.

D'ailleurs, en dernier lieu, on a souligné des divergences de stratégies à l'inscription en Sciences de l'Education. Si quelques personnes viennent chercher un diplôme universitaire ou viennent préparer un concours, beaucoup d'autres éprouvent le besoin de "s'aérer", de "se poser des questions pour aller plus loin". Si le caractère universitaire de la formation proposée fait craindre à quelques-uns une acquisition de connaissances ayant peu de rapport avec leurs réalités, elle est, pour d'autres, le garant de leur formation, la justification de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. C'est d'après ces impressions que s'effectue le choix des unités lorsqu'il y a réellement choix: 50% d'unités pratiques, 50% d'unités théoriques... Dès à présent, apparaît mieux la spécificité de l'uni-

té qui va faire l'objet du second chapitre. Elle est le résultat d'une histoire, elle répond à bien des exigences et des attentes, elle est un moment de l'ouverture de l'université au monde extérieur, grâce à elle les praticiens se reconnaissent dans le cursus et viennent s'inscrire en licence. Qu'en est-il réellement lorsqu'ils ont commencé à vivre de l'intérieur cet enseignement?

Le chapitre suivant tentera de répondre à cette question.

CHAPITRE II. - PRESENTATION ET REPRESENTATION DE L'UNITE PROFESSIONNELLE

Introduction

Fin 1982, la situation est la suivante: l'Institut des Sciences de l'Education et des Pratiques de Formations délivre une "licence et maîtrise des Sciences de l'Education" calquée sur la maquette nationale de 1978, et un refus est opposé à la mise en place d'une "licence d'enseignement en formation d'adultes".

Les choses auraient pu en rester là lorsque le 21.01.1983, le Président de l'Université de Lille III, pendant le Conseil d'Université, précise les grandes lignes du rapport de la commission JEANTET entrant dans le cadre d'un avant-projet de loi sur l'enseignement supérieur:

- la place de la formation continue dans l'université est soulignée, elle en est l'une des missions au même titre que la formation initiale et la notion d'"usager de l'enseignement supérieur" se trouve au centre de ce rapport;
- il faut augmenter la participation des personnalités extérieures dans le but d'ouvrir l'université au monde économique. A cette fin, des Conseils Régionaux de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (C.R.S.E.R.), présidés par le Président du Conseil Régional, seront mis en place en 1984.

C'est alors que la filière de type universitaire classique s'ouvre aux praticiens et qu'est instituée dans la licence, l'unité de base 50360 d'une part, et les options à caractère également professionnel: 50367 et 50368 (pédagogie et didactique) ou 50369 et 50370 (structure et étude des dispositifs de formation), d'autre part. C'est le D.U.F.A. qui sert de référence à ces introductions de nouvelles unités de caractère plus pratique, et la licence peut s'adresser ainsi, dans le cadre de la formation initiale et continue, aux enseignants des premiers et seconds degrés et aux divers agents éducatifs de la région. La maquette et les intitulés sont soumis au Ministère de l'Education Nationale, les programmes sont

fixés par discussion entre les enseignants, en fonction de leurs charges de travail respectives et des exigences des heures par discipline.

Après ce rappel d'ordre chronologique, un rappel des différentes maquettes depuis la création de la licence semble nécessaire pour faire le tour de l'environnement pédagogique où s'implantent les unités professionnelles, et pour analyser les changements au fil des ans. Ceci constitue la première partie de ce chapitre, qui analyse également le public et le déroulement prévu des 11 séances qui composent l'unité.

Une seconde partie s'attachera à ce que disent les participants de l'unité qui vient d'être présentée. Il s'agit de connaître cet enseignement de l'intérieur, par l'intermédiaire de ceux qui vivent séance après séance les interrogations, les incertitudes, les informations qu'il peut susciter. Dans cette optique, seront analysées les représentations concernant le déroulement de ces séances, puis le mode de travail développé dans cette unité et enfin le public auquel s'adresse ce contenu.

La troisième partie de ce chapitre concernera les évaluations de l'unité, du point de vue des étudiants et du point plus normatif des enseignants.

§1. Présentation de l'Unité Professionnelle 50360

"Conditions professionnelles d'enseignement et de formation"

1. Les différentes maquettes

Il est possible de diviser les différents contenus constituant la licence des Sciences de l'Education à Lille en 4 pôles:

- un pôle "développement des connaissances en Sciences Humaines": c'est celui qui apporte un éclairage nouveau à une situation connue en l'abordant d'une manière très particulière. S'y classent l'histoire de l'éducation, la sociologie, la philosophie et l'économie...
- Un pôle "développement des connaissances concernant les pratiques éducatives et pédagogiques" qui comprennent des stages en situation réelle et des réflexions sur les pratiques enseignantes resituées dans leurs contextes institutionnels.
- Un pôle "développement de techniques professionnelles" (informatique pédagogique, mais aussi animation de groupe).
- Un pôle "initiation à la recherche" qui apporte des éléments méthodologiques pour une recherche future.

En appliquant cette grille de lecture aux différentes maquettes, on observe un accroissement important du nombre d'heures dispensées.

	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86
Développement des connaissances didactiques en Sciences Humaines	165 H	100 H	140 H	190 H
Développement de la connaissance de sa propre pratique	45 H (option)	255 H	255 H	250 H
Développement de techniques professionnelles	95 H	100 H	100 H	100 H
Initiation de la méthodologie de recherche	45 H	75 H	75 H	75 H
TOTAL H/ENSEIGNEMENT	350 H	530 H	570 H	615 H

A part l'année 1983 qui a connu les bouleversements expliqués précédemment par l'introduction d'unités professionnelles, ce sont les matières didactiques qui augmentent de façon régulière, ce qui tendrait à prouver que la licence, un moment très axée sur la pratique des étudiants en formation, se redresse vers un pôle plus universitaire d'acquisition de connaissances.

Si l'introduction d'un enseignement de type professionnel a déstabilisé une licence de type classique, cette tendance n'est plus aussi marquée et le rééquilibrage apparaît nettement à la lecture de la maquette de l'année en cours. L'université met en avant le critère de maîtrise des savoirs, et la spécialisation, si elle est validée, entraîne nécessairement la compétence... La validation d'une logique professionnelle reste une préoccupation seconde. Tout ceci explique que, malgré l'implantation souhaitée, dans les textes officiels, d'unités professionnelles, l'ouverture pratiquée a tendance à se refermer progressivement.

Il sera intéressant, au regard de la recherche, de s'intéresser à ce que perçoivent les participants de ces mouvements d'ouverture et de fermeture de l'institution universitaire. Mais avant de s'intéresser aux représentations du public, une présentation plus précise de l'unité paraît nécessaire.

82-83 7 UV + 1 = 350 H	83-84 6 UV + 1 = 530 H	84-85 8 UC + 2 = 570 H	85-86 9 UC + 1 = 615 H
1. MATIERES OBLIGATOIRES	<u>MODULE I</u> "Conditions prof. d'ens. et de la formation 140H	LES UC OBLIGATOIRES	LES UC OBLIGATOIRES
50361 Etude Interdisciplinaire du fonctionn. et du développ.	50360 Stage de 40 H 50 H d'accompagnement†	50360 Conditions prof. d'ens. et de formation 90H	50360 Conditions prof. d'ens. et de formation (stage 40H + acc.) 80H
50362 Analyse des comportements	50361 Approche Interdisciplin. des systèmes éducatifs 50H	50361 Approche Interdisciplin. des systèmes éducatifs 50H	50361 Approche Interdisciplin. des systèmes éducatifs 50H
50363 Approches cliniques et Expérimentales	<u>MODULE II.</u> a) Approche discip. en Sc. de l'Éduc. 75H 1) Histoire 25H 2) Socio-Eco 25H 3) Psychologie 25H	50362 Histoire et Socio. Eco. 65H 50363 Psychologie cognitive et méthodes expérimentales 50H	50362 Histoire et socio. Eco 65H 50363 Psychologie cognitive et méthodes expérimentales 50H
50364 Méthodes quantitatives appliquées aux Sc. Sociales	b) Approche méthodologique 100H 4) Méthodo. Générale 25H 5) Techniques quantitat. 25H	50363 Approche clinique et méthodes qualitatives 50H	50364 Approche clinique et méthodes qualitatives 50H
50365 histoire de l'éducation	6) Tech. qualit. 25H 7) Méthodes expérim. 25H	50365 Méthodol. générale et tech. quantitatives 50H	50365 Méthodol. générale et tech. quantitatives 50H
50366 Initiation à l'économie	<u>MODULE III</u> "Constitution et/ou Renforcement de la qualité prof. 215H	50366 Informatique 50H	50366 Informatique pédagogique 50H
50367 Initiation à l'informatique	50366 Stage "Animat. de gr." 50H 50367 Informatique pédagog. 50H	50371 Animat. de groupes FCEP ou CUEEP 50H	50371 Animation de groupes 50H
<u>OPTIONS</u>	<u>OPTION I.</u> Didactique et Pédagogie	<u>OPTIONS</u>	<u>OPTIONS</u>
50368 Didactique et pratique de formation appliquées	50363 Stage de 40H + 25H acc. Approf. en didactique 50H	50367 Pédagogie 65H 50368 Didactique 50H	50367 Pédagogie (stage 40H+ acc.) 65H 50368 Didactique 50H
50369 Organisation et pratique de la formation d'adultes	<u>OPTION II</u> Structures et dispositifs de formation 50362 Stage 40H + 25H acc. Etude des dispositifs de formation 50H	OU 50369 Structure et dispositifs de formation 50H	OU 50369 Gestion des dispositifs de formation (stage 40H + accomp.) 50H

2. La présentation du public

A partir des objectifs examinés précédemment, est présenté ici le fonctionnement en 1984-85 de l'unité.

Dès 1983, le nombre important d'étudiants a amené un dédoublement de l'U.C. Elle a lieu soit le lundi soir de 17h à 20h, soit le mercredi matin de 9h à 12h30.

Il est certain que cette organisation favorise la présence dans cette dernière tranche horaire d'enseignants de premier ou second degré, ou d'étudiants et de quelques rares autres agents éducatifs pouvant se rendre libres ce jour là, tandis que le soir se retrouvent de nombreux autres professionnels, c'est ce qui sera observé par l'étude du public de l'unité.

Tableau 1. - AGE

Lundi Mercredi	HOMMES		FEMMES		TOTAL	
21 - 25 ans	1	0	4	9	5	9
26 - 30 ans	3	4	3	6	6	10
31 - 35 ans	4	2	5	4	9	6
36 - 40 ans	5	2	4	0	9	2
41 - 50 ans	2	0	1	4	3	4
51 - 55 ans	-	1	-	0	-	1
TOTAL	15	9	17	23	32	32

Tableau 2. - STATUT PROFESSIONNEL

Lundi Mercredi	HOMMES		FEMMES		TOTAL	
Fonctionn.	7	7	8	21	15	28
Vacataire	-	1	-	-	-	1
Etudiant	-	1	1	2	1	3
Autres (contrat)	8	-	8	-	16	-
TOTAL	15	9	17	23	32	32

Tableau 3. - PROFESSION

	LUNDI SOIR	MERCREDI MATIN
Instituteur	7	17
Professeur	4	3
Surveillant ext.	-	2
Documentaliste		
Moniteur Biblio.	-	2
Instit. Spécialisés	1	-
Educateurs spécial.	4	1
Autres formateurs	5	-
Dispositif 16 - 18	1	1
Animation	2	1
Conseiller pédagogique		
Inspection	5	3
Jeunesse et Sport	2	-
Etudiant	1	2
TOTAL	32	32

Tableau 4. - NATIONALITE

LUNDI SOIR		
	MERCREDI MAT.	
Français	30	26
Etrangers	2	6

Les chiffres relevés sont ceux des premières séances de 1984. En fait, chaque cours comprenait une moyenne de 35 personnes dans l'un ou l'autre cas, après une certaine hésitation caractéristique des débuts d'années: les étudiants viennent se rendre compte de la teneur de l'unité. Ce qui est notoire, c'est la très grosse féminisation de la tranche horaire du mercredi matin, ainsi que le poids des instituteurs... ceci expliquant cela, d'ailleurs.

Pour le reste, on peut noter qu'il n'y a que très peu d'étudiants. Enfin, la tranche horaire du lundi soir draine un peu plus de variétés d'agents éducatifs, notamment dans le secteur psychologique ou psychiatrique.

Mais il apparaît surtout, à la lecture des chiffres, que l'organisation de cette unité ne peut plus suivre la trame définie dans le projet de la licence d'enseignement pour adultes. Tout d'abord, le public concerné n'enseigne pas à des adultes, et bien qu'ayant un passé professionnel, il n'a que rarement un projet éducatif à mettre en oeuvre, tout au moins au début de l'année. De plus, il serait dérisoire de prétendre que toute une logique s'attachant à la mise sur pied d'un certificat professionnel préparant à l'exercice d'un métier puisse se retrouver dans une unité, même si celle-ci est à caractère professionnel. Comment des enseignants ayant par ailleurs d'autres cours à assurer pourraient-ils:

- orienter et positionner des stagiaires;
- préparer et suivre un cours donné par ces stagiaires;
- faire intervenir en situation réelle leurs étudiants et suivre leurs interventions;
- analyser et enrichir cette pratique...?

Cela signifie, en d'autres termes, que le principe même du certificat prévu dans la licence d'enseignement pour adultes a dû être abandonné. L'alternance est statutairement impossible; dès lors, la professionnalisation, qui était au centre du projet initial, ne revêt qu'un aspect tronqué de ce qu'elle aurait dû être.

Cette unité trouve donc son origine dans le D.U.P.A. et non pas exactement dans le projet de licence de formation. Elle donne l'équivalence des unités 1 et 2 du diplôme. Elle s'en distingue néanmoins: car dans le DUFA, les enseignants ne sont pas considérés comme ayant une pratique professionnelle les dispensant d'un stage d'observation en grandeur réelle, tandis qu'ils n'accomplissent pas ce stage dans le cadre de la licence.

3. Le déroulement des séances

Cette unité menée par deux enseignants a fait l'objet d'une concertation initiale et ne présente pas de différence dans son déroulement. Il ne sera donc précisé ici l'origine de tel ou tel point que dans la mesure où cette divergence sera explicative d'un fait.

Un temps sera pris plus loin pour analyser la dissociation entre la compréhension de l'intitulé et de la présentation de la maquette, et les objectifs perçus lors des premières séances. C'est dans cette optique que la description de la première séance est particulièrement intéressante.

a) La finalité de l'unité

Il s'agit - et cela est dit clairement - d'une unité de "formation professionnelle de praticiens, non au sens strict "d'enseignants". C'est une unité qui a pour objectif "de développer une capacité de prise de distance intellectuelle vis-à-vis des situations professionnelles". C'est donc une "unité d'observation et de description de sa propre pratique, de son expérience". C'est l'activité de chacun qui sert de terrain de stage, et tout au long de ces 50 heures, les techniques de recherche, d'analyse, d'investigation sont introduites. D'autre part, et ceci est tout aussi clairement exprimé par les enseignants lors de la première séance, il s'agit de mener une démarche de réflexion sur la pratique des uns et des autres pour découvrir divers milieux éducatifs qui seraient moins connus par certains: individuellement, il est bénéfique de confronter ses pratiques avec celles des métiers voisins; évidemment, cet échange risque d'être moins riche lorsque la diversité est moindre: c'est le problème posé par la tranche horaire du mercredi matin et soulevé par son enseignant.

Enfin, le mode d'évaluation étant une note écrite d'une trentaine de pages qui "rassemble des informations et les analyse", un des objectifs de l'unité est d'obliger à rédiger ceux qui en ont perdu l'habitude. Pour les aider, une prise de parole, limitée dans le temps, pour ceux qui le souhaitent, est prévue afin d'amener une discussion qui délimitera les frontières de l'écrit à produire.

b) La finalité de l'évaluation

Pour aboutir à l'écrit final, les objectifs sont de rechercher, rassembler des informations recueillies sur le terrain. Le travail porte sur "la description du fonctionnement des structures de formation pour analyser leurs répercussions, leurs effets sur le travail pédagogique et sur le résultat de ce travail pédagogique". Comment y arriver?

c) Le mode de travail

Puisqu'il est impossible de travailler avec 35 personnes en fonction des objectifs définis, des petits groupes se centreront sur une tâche:

- 1) construire collectivement - par travail en sous-groupe - des grilles d'observation et de description d'une situation pédagogique prise dans son environnement. L'élaboration de cette grille fait partie des acquis de l'unité. Elle conditionne le plan du rapport d'observation;
- 2) mettre en oeuvre des grilles descriptives en organisant un recueil de données (consultation de documents, entretiens...);
- 3) faciliter et mettre en oeuvre un retour sur sa propre pratique en apprenant à suspendre ses jugements de valeur immédiats. C'est-à-dire répondre davantage aux questions "qu'est-ce que c'est?", "de quoi s'agit-il?" plutôt que "pourquoi est-ce ainsi?";
- 4) rédiger le rapport, le rendre et en discuter en grand groupe.

Cette unité s'échelonnant sur 11 séances de 3h30 chacune,

- les deux premières séances sont consacrées à une présentation détaillée de chacun et à la définition des situations d'observation;
- les séances 3, 4, 5 servent à l'élaboration des grilles en alternance petits groupes - grand groupe (il y a un secrétaire et un rapporteur dans chaque équipe);

(interruption des cours)

- les 6e et 7e séances sont des temps d'échange sur les intérêts et les difficultés rencontrées lors de l'observation;
- la 8e séance est celle de la remise des rapports;
- les deux séances suivantes sont des lectures des différents rapports;
- ... et la dernière est une séance d'évaluation de l'unité.

L'enseignant du lundi soir propose que les sous-groupes se constituent d'après une proximité professionnelle tandis que le mercredi matin, ils se forment davantage par affinités. Une séance se découpe généralement ainsi: reprise par l'enseignant du travail effectué la séance précédente,

puis travail en sous-groupes. Parfois, les questions des sous-groupes étant communes, le formateur y répond globalement, ou parfois il y a restitution par les rapporteurs du travail des commissions à l'ensemble des personnes.

Les cours ont été suspendus pendant deux semaines pour permettre à chacun de recueillir les données nécessaires à l'élaboration de son rapport. Ce temps de maturation devait permettre également aux stagiaires d'identifier un certain nombre de difficultés rencontrées pour remplir un thème ou un sous-thème de la grille. Tous ces matériaux constituent l'apport des séances 6 et 7, qui répondent ainsi à des interrogations très concrètes de la part des participants.

En s'intéressant ainsi à la trame de cette unité, on comprend bien pourquoi la présence aux séances est obligatoire. Cette contrainte importante pour des gens qui travaillent apparaît se justifier par le mode de travail en sous-groupe et la production que chaque équipe doit rendre en fin de cours. De plus, ce découpage souligne à quel point ces séances puisent leur essence dans la diversité des activités du public, non seulement dans leurs activités éducatives, mais bien dans tout leur passé professionnel. L'organisation de cet enseignement doit mener à un travail d'objectivation et de repérage des facteurs qui conditionnent une situation pédagogique grâce à un aller-retour entre l'acquis de chaque participant et une "mémoire collective" se constituant séance après séance.

§2. Représentations des participants concernant l'unité 50360

Que disent les participants du déroulement qui vient d'être décrit? Quelles sont leurs premières impressions? Que perçoivent-ils de ses objectifs? Comment est vécu le mode de travail institué par ce type d'enseignement? Par ailleurs, cet enseignement est-il dirigé vers un public particulier?

A la lecture de la maquette, l'unité se présente de la façon suivante: "L'U.C. prépare, accompagne, l'exploitation d'observations (lieu de la pratique professionnelle ou stage en situation) sur le fonctionnement des institutions éducatives, les diverses formes de division du travail éducatif et leurs répercussions sur les activités pédagogiques". Il est également spécifié que "la présence aux séances de travail est impérative" et que l'examen porte sur "la rédaction et la soutenance d'un rapport d'observation".

Ces objectifs sont-ils bien compris? Quel est le mode d'enseignement ou plus simplement le mode de travail qui est mis en oeuvre pour y arriver? Cette organisation ne permet-elle pas d'atteindre d'autres buts que ceux mis en avant par l'équipe enseignante? Si oui, lesquels?

1. Le déroulement de l'unité

a) Les premières impressions

En demandant aux interviewés de se remémorer ce qu'ils avaient pensé de l'unité à la lecture de la maquette et après avoir suivi la première séance de cours, nous voulions surtout mesurer à quel moment de la formation un éclaircissement des objectifs se dessinait. Car les premières impressions sont nimbées de vague, cela tout le monde s'en rappelle bien: "Au départ, c'est flou, très flou"¹⁴, "J'avais du mal à voir..."⁷. Une des conséquences immédiates de cet état de fait, c'est la peur: "Je me

suis demandée dans quelle galère j'étais embringuée, j'arrivais pas à comprendre ce qu'on attendait de moi, je me demandais si j'étais bête à ce point là, et j'ai eu peur... je ne comprenais pas le tout simple!¹⁰, "Je me suis dit: 'je ne suis pas au niveau, ça va pas coller'¹⁵.

Malgré ce brouillard qui se dissipe en partie dans les trois premières séances, ce qui est perçu dès le départ - et il faut rapprocher cela des objectifs personnels des participants - c'est d'une part un apport d'outils d'analyse et d'autre part, la réflexion sur la pratique.

Concernant les outils d'abord: "J'avais compris qu'on allait avoir des outils d'évaluation pour mieux analyser ce qui se passe"², "J'ai estimé que j'allais rencontrer là un moyen de voir clair autour de moi"¹⁰, "Cela m'a semblé être une méthode intéressante"¹², "Je suis intéressée par cette approche pour donner quelques bases de théorie et de méthode à mon travail"¹⁵.

L'autre intérêt immédiatement perçu, c'est de travailler "sur ce qui nous intéresse, c'est du réel"², "sur quelque chose que je connais"³, "on allait parler de choses concrètes"⁶, "Dans cette U.C., j'avais en référence ce que j'avais fait, quelque chose que je connaissais"⁷, "J'ai tout de suite pensé que c'était sur ma pratique professionnelle, que j'aurais dû décrire un petit peu ce que je faisais, comment je faisais dans le cadre institutionnel"⁵... Toutes ces remarques se réfèrent à la recherche, un peu comme si le fait d'avoir des outils et une pratique y conduisait directement: "Je me suis dit: chouette, c'est un travail de recherche"⁵, "C'est déjà un niveau de recherche quoi, c'est intéressant"⁴... Ce bel enthousiasme est très vite réfreiné par l'apport de précisions sur le travail attendu, dès les toutes premières séances: "J'avais pas compris à ce moment là, j'étais tout à fait partie dans un problème qu'il m'intéressait d'élucider, j'étais partie déjà sur une hypothèse"⁵, "J'avais quelques idées au départ et puis après, en allant au cours, je me suis dit que j'étais à côté de la plaque"⁵, "En fait, j'ai dû changer un peu, j'étais parti sur des bases trop générales"¹¹.

Si les impressions de départ sur les buts à atteindre sont peu nettes, les participants perçoivent rapidement qu'il ne s'agit pas d'acquérir "un contenu formel", même si cela les "a un peu choqués"², "En fait, c'est à nous d'essayer de rentrer dans le vif du sujet par rapport bien sûr à une certaine trame qui était donnée au début... Mais disons que les premières impressions... C'était un peu surprenant, c'était pas vraiment bosser... Mais c'est intéressant"².

A partir de quel moment ces "bornes" se mettent en place et grâce à quels moyens?

b) Les éclaircissements

Pour être tout à fait précis, il faut quand même signaler que, parmi les "flous" relevés précédemment, une ou deux voix s'élèvent pour signaler que: "pour moi, ça me paraît totalement évident, dès le début, d'entrée de jeu... l'enjeu m'est apparu très très clairement dès le début"¹, "ça l'a toujours été, clair... C'est le processus qui est beaucoup plus clair pour moi maintenant"². Quant aux autres, ils reconnaissent que le brouillard se dissipe "au bout de trois séances". Si cette constatation fait l'unanimité, c'est que, si la première séance présente les objectifs et le public, la seconde, l'organisation du travail, la troisième est consacrée à la mise en route de la production. "Ça s'est éclairci quand les sous-groupes se sont constitués"⁴, "ça commence à se dessiner au bout de trois séances, on commence à savoir où on va parce qu'on commence à travailler en groupe, à se connaître aussi, et puis à élaborer des grilles ensemble"¹³.

Les quelques condamnés au flou cherchent leur voie encore au moment... jusqu'au passage à l'écrit en général: "C'est en rédigeant, en commençant à rédiger que je me suis aperçu que ce que j'écrivais n'était pas possible, que ça n'allait pas... en faisant la liaison avec ce qui était dit au cours. Quand on voit ce qu'on écrit, c'est autre chose. C'est en comparant le travail du sous-groupe et mon travail que je me suis aperçu de

l'importance trop grande de mes objectifs"¹¹, "J'ai eu du mal, je crois que j'y vois mieux maintenant que j'ai commencé à rassembler des documents, j'y avais pas pensé il y a quelques semaines"¹⁰, "Ça n'a été clair que quand j'étais dessus, quand on l'a fait... On n'est pas habitué à ce genre de travail"⁸.

Ce qui provoque la déchirure du voile, c'est donc en premier l'élaboration du travail en sous-groupe, puis le passage individuel à l'écrit. Les explications - nombreuses pourtant, et reconnues comme telles - ne sont jamais citées comme éléments déterminants de l'éclaircissement. C'est en agissant que l'on rencontre les objectifs: "Je n'ai pas fait, dans les premières séances, le rapprochement direct avec ce que l'enseignant souhaitait. Et petit à petit, à travers les exemples, les questions que les autres ont pu poser et la mise au point que j'ai eue avec l'enseignant m'ont permis de comprendre..."³, "Tu pars dans le vide pour arriver à quelque chose, au fur et à mesure tu arrives à cheminer"⁴, "L'évolution a lieu dans le sens où cela se définit beaucoup plus. A partir du moment où il y a eu des indications, après on fait son chemin et quand on est sur le terrain on se dit 'tiens! effectivement'... Il y a des choses qui me semblent plus claires, plus définies maintenant. La première présentation n'est pas fausse, elle est simplement plus diffuse"¹².

C'est donc bien en avançant sur le terrain de l'analyse qu'on éclaircit à la fois ses idées et les objectifs de l'unité. Plus loin, les réticences d'ordre plus personnel seront examinées, mais dès à présent, il faut noter un besoin de réappropriation pour la compréhension des buts recherchés, réappropriation qui à chaque fois passe par les mots: "A partir du moment où il y a eu des indications, on met d'autres mots sur un titre, après ça fait son chemin"¹², "La clarification a eu lieu presque à la dernière séance. J'ai repris le plan de synthèse que l'enseignant avait fait à partir de nos grilles et puis j'ai commencé à écrire avec mes mots ce que je comprenais des siens et j'ai ajouté des rubriques. A partir de là, j'ai pu commencer à ramasser des documents"¹⁰. Cette description d'un processus d'appropriation n'est pas une révélation. Ce qu'il est intéressant de souligner ici, c'est toute la démarche d'autoformation que cela

suppose, et toute l'implication qui sous-tend cette autoformation. C'est en s'impliquant, en réfléchissant et en analysant sa formation que l'on dépasse le discours pour intégrer le processus. Les quelques passages d'entretiens montrent comment "un nouveau savoir pratique, distinct des contenus d'enseignement est ainsi construit collectivement et pragmatiquement par les participants"(1). Le moyen d'élaboration de ce nouveau savoir passe par le travail effectué en sous-groupe qui favorise les éclaircissements, mais qui peut aussi être une gêne, comme nous allons le voir maintenant.

2. Le mode de travail

Une déclaration d'O. GUICHARD, qui date de 1972, stipule que "le système éducatif devrait tenir compte du fait que les enseignants ont naturellement tendance à reproduire, dans leurs pratiques professionnelles, la méthode selon laquelle ils ont été instruits et formés et qu'inversement, l'information ne suffit pas à modifier les comportements pédagogiques"(2). Si cette déclaration de principe n'est plus toute récente, elle reste néanmoins très réelle. Il a déjà été vu comment la perception des objectifs d'une formation se clarifie lorsqu'on devient acteur de cette formation. La question centrale de cette réflexion sur le mode de travail sera: comment mettre en oeuvre ce principe d'action? Le travail en sous-groupe d'une part, et le rôle de l'enseignant d'autre part seront les deux pôles de cette analyse.

a) Le travail en sous-groupe

Il faut rappeler ici que les deux enseignants qui assurent l'unité n'ont pas procédé de la même manière pour constituer ces sous-groupes. Cela est

(1) Joël BRICON, Colloque Formation des Enseignants - Université de Paris X Nanterre, Communications, Octobre 1979.

(2) O. GUICHARD, "Déclaration d'Orientation sur la Formation Permanente des Maîtres du 1er degré", L'Education, Avril 1972.

dû au fait que le cours du lundi soir est constitué par des gens qui représentent une certaine diversité de métiers de la formation, ce qui n'est pas le cas du cours du mercredi matin. Néanmoins, ce style de travail recueille de nombreux suffrages, il est même cité en premier chez un interviewé lorsqu'on demande l'intérêt principal de cette unité: "Le travail en sous-groupe ... le problème entre personnes... et puis à la fin de la séance on a toujours une discussion... C'est une composition générale de la séance, je trouve cela parfait: il (l'enseignant) fait des mises au point des différents groupes, ce qui est fort intéressant parce que cela, tout compte fait, ça permet d'échanger entre nous facilement. Si on voulait échanger en un seul groupe, cela ne serait pas possible. La méthode me plaît beaucoup"³. Les autres enchaînent: "On a établi des grilles d'observation collectivement, je trouve que confronter des opinions, des problèmes, ça ne peut faire que du bien et, bon, c'est dans ce sens que moi ça me plaît énormément"⁴, "Le fait de travailler en sous-groupe avec mes propres questions, j'ai pu trouver une généralisation grâce aux questions des autres"⁷, "Le travail en sous-groupe m'a beaucoup accroché. Et le fait d'avoir travaillé avec les nationalités différentes et puis des catégories différentes de professions"¹³.

Donc, que les groupes soient constitués par regroupement de professions ou par "géographie" de la salle, l'intérêt est le même, il est cité par 10 personnes sur les 15 interviews. Par contre, cette différence est prégnante lorsque les participants expriment leur gêne d'avoir dû travailler suivant cette méthode:

par regroupement de professions

"Le style de travail en sous-groupe, ça n'aide pas trop. D'abord on s'est mis par profession, école maternelle, école primaire... En fait, moi je viens à la fac pour m'aérer aussi, j'ai pas envie de me retrouver avec les mêmes. Si les sous-groupes avaient été mélangés, il aurait fallu se raconter, moi je ne vois pas du tout le profil des gens, les métiers qu'ils pratiquent... Ça aurait été peut-être plus long, mais on aurait connu d'autres choses"⁶, "Je suis la plus âgée de cette catégorie, ça me gênait d'être avec les autres plus jeunes"⁸, "Le travail en sous-groupe

a été confus. On avait plus ou moins les mêmes métiers, quelques idées communes, mais je ne partageais pas les mêmes idées, on n'arrivait pas à se mettre d'accord⁵.

Par regroupement géographique

"La composition du groupe m'a gênée au départ. Nous étions très différents, des façons de voir très différentes... J'ai eu un peu d'inquiétude¹⁰.

Que résumer de ces extraits sinon que l'une ou l'autre approche a ses adeptes et ses détracteurs? Ce qui apparaît nettement, c'est l'intérêt de se confronter aux autres, même si le travail n'en est pas facilité dans un premier temps. Car dans le cas de l'interview de la 10e personne citée ci-dessus, elle reconnaît que, sans avoir aidé à l'élaboration de la grille d'analyse, le travail en sous-groupe lui a ouvert d'autres horizons: "Maintenant que moi ça m'a gênée, peut-être que maintenant, quand je travaillerai avec les élèves de cette façon, j'y verrai autre chose ... un guidance. J'étais pas comme ça avec eux, j'aurais été plus à l'aise si j'avais été familiarisée avec ce type de travail¹⁰. C'est de cette confrontation avec un mode de fonctionnement inhabituel à l'université "ce mode de travail à l'université, ça m'a surpris agréablement, je croyais pas que c'était fait comme ça, c'est sûr... Ce n'est pas la vision qu'on a de l'université⁵, et de cette confrontation entre praticiens que naît le "travail productif": "On a eu du mal à établir un questionnaire, un simple questionnaire, parce qu'on s'impliquait directement dans ce questionnaire. On analysait, on prenait du recul, mais pas suffisamment, alors on échafaudait des hypothèses, des tas de trucs comme ça et finalement, c'était pas tout à fait ce qui était demandé, d'où le premier défaut. Après on a essayé de démonter nos tâches de travail, de se poser des questions... C'est pour cela qu'il y a eu 2, 3, 4 séances jusqu'au moment où il (l'enseignant) a décidé de faire une synthèse de ces questions (...) ça a donné une grille valable. C'était à nous, soit de la compléter, soit d'y insérer nos propres observations⁴.

Si ce passage est long, il montre par contre clairement en quoi ce travail force des gens bien différents à trouver entre eux un dénominateur

commun, une base sur laquelle s'élabore un outil appropriable par tous.

Enfin, quels sont les avis concernant cette méthode? Le but est bien perçu: "une technique qui n'est pas faite d'exposés ex cathedra, qui permet... qui mène dans le vif du sujet, dans le concret, dans la réalisation tout de suite"¹. Quant aux résultats... "il reste un aspect qui est déconcertant, c'est que à un moment ou à un autre, on se demande si... tout apprenant en situation d'apprendre pense toujours qu'il en apprend plus en grattant, en grattant qu'en faisant fonctionner son analyse, sa réflexion et en se coltinant à des réalisations concrètes... et on arrive à considérer qu'on ne perd pas son temps quand on mesure assez facilement le travail réalisé. Quand on gratte, on mesure le nombre de pages et quand on ne gratte pas, on a l'impression d'avoir brassé du vent. Et puis quand on regarde bien, on se rend compte qu'on avance"¹. Ce qui permet d'aider la mesure de ce travail réellement produit, c'est les allers et retours entre petits groupes et grand groupe à l'aide d'observateurs et de rapporteurs qui changent à chaque séance. Cela "permet un enrichissement, et puis faire prendre conscience à l'ensemble du groupe qu'il a réalisé quelque chose alors qu'il a l'impression qu'il a bricolé, bredrouillé, discutailé..."¹.

Il faut souligner, avant de conclure, cet aspect formatif de l'évaluation. Nul ne peut prévoir les effets à long terme de ce type de fonctionnement, et rassurer les participants en insistant sur le travail produit par eux paraît important. En effet, nous verrons plus loin à quel point et sous quelles conditions cette unité d'enseignement peut être déstabilisante. En ce cas, insister sur la valeur de ce qui a été fait pendant le cours permet peut-être de sécuriser ceux qui sont venus chercher des outils et d'encourager ceux qui sont venus chercher des réponses à leurs interrogations.

D'autre part et en conclusion, s'il y a réellement similitude entre les situations de formation des maîtres et les situations d'enseignement qu'ils reproduisent, il a été vu que les sous-groupes combattent les tendances à l'enfermement dans une profession ainsi que les difficultés

d'entendre des points de vue différents, et facilitent la mise en place de réseaux relationnels. Ceci étant vrai pour la suite des études mais restant vrai pour la vie professionnelle de chacun. C'est-à-dire que cette unité, et bien que ce ne soit pas dans ses objectifs explicites, met en oeuvre des réactions - à court terme et à long terme - qui vont bien au-delà de la simple élaboration de grilles d'observation. L'analyse suivante sur le rôle de l'enseignant dans ce type de fonctionnement renforce cette réflexion.

b) Le rôle de l'enseignant

Il vient d'être vu qu'il faut prêter attention à tous les éléments, apparemment étrangers aux buts poursuivis, qui font néanmoins partie de la formation. L'enseignant, dans cette unité, n'est pas le détenteur du savoir, n'est pas le spécialiste d'un contenu qu'il doit distiller peu ou prou. Il est plutôt le catalyseur d'une situation floue qui doit se définir par et pour les participants. Cet aspect de son rôle est souligné dans les entretiens: "Au départ, il est très démocratique, il demande ce qu'on attend de l'unité et puis, petit à petit, c'est comme un effet d'entonnoir, il nous dirige tout doucement sur l'analyse de sa propre pratique. Au début, il nous a laissé faire, il nous a laissé la parole, il a récusé ça et puis il a classé, trié, cerné... il n'a rien imposé, mais on en est tous revenus à sa propre pratique, à son expérience à soi"¹⁴, "On a réfléchi sur une grille d'observation et on sentait que tous, tout le monde pensait à son sujet. Puis... puis seulement après, on a travaillé sans parler de notre sujet. L'objectif du prof était atteint, et j'avoue que je me suis volontiers laissé prendre, au sens non pas où je suis tombé dans le panneau, mais au sens où je me suis pris, piqué au jeu, et j'ai trouvé qu'effectivement, on avançait bien plus, hein"¹, "Dans la mesure où on agit pendant son cours, son rôle est différent. D'ailleurs, ça passe toujours vite. Il nous fait découvrir par nous-mêmes. C'est bien dirigé, parce qu'il nous donne chaque fois quelques consignes, il va voir les groupes, il remet sur la voie et puis, hop, on démarre!"⁸, "C'est un animateur qui donne des apports en même temps et

qui fait un travail de groupe, vraiment, sans problème (...) Il fait travailler d'abord les groupes et retire de chaque groupe sa richesse et puis il retransmet d'une manière ordonnée et complète⁵.

En effet, la condition sine qua non de cette façon de procéder, pour que tous puissent mesurer le chemin parcouru, c'est bien l'ordre et la rigueur des enseignants, reconnus par beaucoup: "C'est quelqu'un de très clair et de très méthodique, il prend son temps, j'ai mes notes claires, classées..."⁵; "Il ya beaucoup de rigueur chez lui, sous une apparence comme ça... il est très rigoureux, hein?"¹², "Il est très clair avec lui-même, en fonction de ses objectifs... en fonction du public il est très affectif, non? Il est bien, très bien, j'ai apprécié sa démarche, et j'ai aimé son terme de "travail productif"... il est très rigoriste"¹³.

Une autre qualité que tous saluent, c'est la préparation des séances par les enseignants: "C'est sécurisant, parce qu'on se dit, il sait où il va, il a une intention. Alors, c'est sécurisant même si c'est surprenant au départ"¹, "Il sait où il va, plusieurs fois il a fait des remises en commun, des synthèses, il précisait ce qu'il voulait, il n'était pas avare de ses renseignements"⁹.

Cette attitude de détermination, d'animation, ce rôle de "personne ressource" en cas de déviance du travail fait qu'il se passe un phénomène de décanation "par des biais très pédagogiques, il nous fait arriver à faire décanter un produit. J'ai l'impression qu'on a énormément de choses en tête par notre expérience, l'âge... il fait décanter tout cela pour arriver à un produit fini, figolé... on élague au fur et à mesure"¹⁵.

A part la technique d'animation reconnue aux deux enseignants de cette unité, leur comportement, leur façon d'être facilite également les contacts: "D'abord, il ne nous considère pas comme des élèves à proprement parler, mais comme des adultes et il reconnaît que l'on a tous une fonction, un travail, un rôle à jouer au niveau de l'éducation et de la formation"¹², "Il y a deux types d'enseignants ici, en licence, deux orientations au niveau des enseignants. Il y a ceux qui tiennent compte de

votre passé et de vous, et les autres. Celui-ci nous accepte en tant que praticiens⁵. Sans vouloir nier la part d'affectivité qui se noue nécessairement dans tout acte éducatif, il faut reconnaître qu'une telle attitude, là encore, favorise les contacts: "Il est d'abord sympathique, il te met à l'aise, t'as l'impression de quelqu'un qui travaille, qui est sûr de lui, qui sait où il va et puis, t'as surtout pas cette impression de quelqu'un qui est là face à toi et qui fait son cours"⁶.

Faut-il en conclure que l'animation plutôt que l'enseignement est la panacée? Vraisemblablement pas. Il faut surtout que le professeur considère les participants comme ses pairs et accepte de jouer des rôles différenciés (catalyseur, référent, conseiller, animateur...) selon les moments de la formation. Son but est de faciliter l'analyse. Il propose des méthodes de travail mais intervient lorsque c'est nécessaire, et ce comportement, très apprécié des étudiants, pourra être, selon notre hypothèse de retransmission, réintroduite dans l'enseignement dispensé par les participants de cette unité.

3. Le public

Puisque tous relient formation et métier, la question qui se pose maintenant est de savoir si ce type d'unité ne se consacre pas à un public prédestiné. Y a-t-il des conditions préalables à remplir pour tirer parti de cet enseignement, ou rend-il service à tous?

Les participants trouvent en général que l'unité est très ouverte: "N'importe quelle personne peut faire partie de ces groupes; sans être pédagogue, on pourrait faire quand même l'U.C., parce que c'est un problème d'observation neutre - quasiment neutre. C'est difficile d'être neutre"³, "Tout public qui a un rapport avec un autre public, qui doit 'faire passer' quelque chose"⁴, "Si cette unité était donnée à des non-professionnels, on ne parlerait pas de déconditionnement mais d'apprentissage. Je crois que ce serait tout à fait valable aussi. Le fait d'observer à plat, ça permettrait à des étudiants qui n'ont aucune expérience de prendre

conscience de tous les éléments qui peuvent jouer dans cette situation d'observation pour éventuellement la modifier⁵, "Il y a deux filles qui sortent juste du DEUG, je crois que ça doit leur apporter. C'est des gens qui viennent juste de débiter, je ne trouve pas leurs questions intéressantes pour moi, mais peut-être intéressantes pour elles⁶. Si donc "tous les publics, tous les gens qui sont au contact d'autres peuvent bénéficier de ce travail¹⁵, il y a quand même aussi "le sentiment que dans ce cas c'est un premier degré de ce qui pourrait être fait car sans magma, sans quelque chose que tu as entassé, tu ne peux pas faire le ménage¹⁵. Cette opinion se rencontre assez souvent dans les entretiens: "c'est une licence appuyée sur des références professionnelles, je la sens comme ça, il faut qu'il y ait un bagage professionnel derrière¹⁰, "Pour qu'il y ait une remise en question, il faut partir avec une expérience⁸. Pour d'autres, cette unité favorise les praticiens de la formation permanente qui ont des tâches plus variées que des tâches d'enseignement et qui voient mieux ce qu'on leur demande: "Je pense que certaines personnes sont plus capables de faire cette unité, voient tout de suite, par leur métier... Mais c'est parce qu'on n'a pas été habitué à faire ça. C'est le manque d'habitude⁸ ou peut-être parce qu'on rencontre en formation d'adultes moins de résistance aux changements de comportements, c'est tout au moins l'avis du moniteur: "Non, il n'y a pas de public particulier, mais ça doit être plus facile aux gens de la formation professionnelle. Les enseignants, ça doit être plus difficile pour eux car dans cette unité, on leur demande de s'impliquer, et que des fois ils vivent leur métier de façon intellectuelle, sans s'impliquer... Mais on voit aussi qu'on a les mêmes problèmes, de travailler en équipe par exemple¹¹ ou moins de possibilités de répondre à ces sollicitations de changement: "Un instit, il est pratique dans sa classe, il est centré sur sa pratique pédagogique, ici on lui a fait voir qu'il y avait d'autres partenaires, je ne sais pas si c'est aussi utile pour eux que pour les gens de la formation d'adultes¹².

Quoi qu'il en soit, de l'avis commun, même si les non-professionnels restent au "1er degré" de la réflexion, l'unité peut intéresser tout public. Simplement, il faudrait peut-être insister davantage sur l'intérêt de

cette démarche pour les étudiants: "tout praticien est à même d'embrayer une telle démarche... mais on n'en voit l'utilité spontanément que proportionnellement à l'expérience qu'on a. Donc un public jeune est un public à convaincre"¹.

En résumé, l'opinion du CPAIDEN résume bien la situation: "Il est certain qu'étant donné la variété du public, on n'en tire pas tous les mêmes choses, mais on tire certainement tous quelque chose... mais pas du tout la même chose"², "De toute façon, pour tous, c'est une ouverture, voir qu'on n'est pas tout seul finalement, qu'on a peut-être tous les mêmes problèmes à un niveau ou à un autre, c'est peut-être un réconfort aussi"⁹, "Qu'il y ait des étudiants, pourquoi pas. On ne peut savoir quand ça vous profite!"¹⁰.

Donc les étudiants, les jeunes ayant peu de pratique ne sont pas rejetés de cette unité. Simplement, les praticiens disent que: "Le passé professionnel n'est pas une condition 'sine qua non'. Non, ce serait fermer des portes. Mais il faut 5 ans pour faire le tour d'un boulot, je pense qu'il faut quand même un temps de maturation"¹³. Mais ce temps de maturation, s'il n'a pas eu lieu avant, peut éventuellement avoir lieu après, à condition qu'on lui en laisse l'occasion: "On est tous un peu pareils, les choses qui servent tout de suite et les choses qui peuvent influencer notre pratique à plus long terme"¹².

Une unité professionnelle qui peut rendre service à des non-professionnels, c'est la conclusion qui s'impose, car, dit encore l'Inspecteur Technique: "c'est la variété qui fait la richesse"³ que ce soit une variété de métiers, d'âges, ou d'expériences professionnelles.

Ce qui apparaît, en résumé, à l'analyse de ces entretiens, c'est que, après dissipation du flou entourant les premières séances, l'unité professionnelle permet:

- une certaine autoformation: on y apprend:

- à mieux connaître l'institution dans laquelle on travaille, donc à en avoir une vision différente;

- à analyser sa pratique, ce qui conduit à se poser des questions sur ses habitudes de travail;
- à voir fonctionner un enseignement différent, ce qui peut décider à le mettre en oeuvre;
- une certaine socialisation: on est à l'écoute de professionnels de milieux éducatifs différents, et on dégage de cette confrontation un fond commun d'interrogations.

Ce qui apparaît encore d'autre part, c'est que tous les publics peuvent retirer un apport de cette unité. Bien entendu, et cela est clairement exprimé, l'apport sera différent en fonction de ce que chacun vient y chercher; si ceci est loin d'être particulier à cette formation, c'est peut-être quand même à noter, parce que l'implication ici doit être forte pour accepter la remise en question que cette unité peut susciter.

Cependant, ces représentations sont celles des participants en cours de formation. Y a-t-il évolution de ces représentations au fil du temps, dans quel sens? Quels sont les résultats les plus notoires de ce type d'enseignement aux yeux des praticiens et aux yeux des enseignants? C'est l'objet du dernier point de ce chapitre.

Après les représentations des participants en cours de formation, ce dernier aspect du chapitre consacré à l'unité 50360 concerne son évaluation.

Afin de moduler les entretiens, la première partie sera davantage la conclusion du dépouillement de 23 fiches relevées en fin de formation concernant les intérêts et les limites des séances⁽¹⁾. Elles offrent l'avantage d'être plus spontanées que les entretiens et une analyse de thèmes a donc pu être effectuée. C'est à partir de ces fiches qu'ont été par la suite analysés les seconds entretiens qui ont eu lieu un trimestre après la fin de l'enseignement, pour faire le point. Cette manière de pro-

(1) La dernière séance portant sur l'évaluation de cette unité comptait 31 présents, 23 fiches ont été rendues. Elles étaient destinées à l'étudiant qui rendait son propre rapport d'observation et de description sur le travail qu'il avait effectué au sein de l'unité.

céder par comparaison entre des impressions spontanées et des impressions à plus long terme permettra de dégager quelques grandes directions qui seront analysées plus loin et qui feront la place à des propositions concernant l'unité 50360, dans le troisième chapitre.

Mais avant, et pour être le plus complet possible dans la description de l'unité, il restera à examiner les résultats de la certification; pour cela il sera fait appel aux enseignants: quelles sont leurs appréciations concernant les travaux des participants, quels ont été les résultats de ceux-ci? Ce dernier point permettra de conclure ce chapitre.

§3. Evaluations de l'unité 50360

Un rapide rappel des objectifs perçus par les participants juste avant qu'ils ne passent à l'écrit semble être utile pour moduler certains jugements qui s'exprimeront après la correction de cet écrit. Les buts à atteindre, pour les étudiants, sont de trois ordres: il s'agit de sensibiliser à un environnement "pour qu'on arrive à voir les choses les plus simples qui sous-tendent les choses les plus compliquées mais qui ont besoin d'être là pour que les autres existent"¹⁰, en passant par une méthode descriptive à acquérir en la découvrant par soi-même: "observer sans question au départ"⁵, ceci pouvant mener à une prise de recul sur sa pratique: "c'est un premier repérage, mieux sentir ce qui se présente et ce qui nous fait exister ne serait-ce que dans l'Education Nationale ou dans l'Education surveillée... un jour on a passé un concours, on a oublié ce que ça représente... et de travailler depuis 10 ans... ici on reprend tout ça, c'est une rétrospective, quoi"¹⁵.

1. Les intérêts de l'unité 50360

Les fiches remplies par le public de l'unité 50360 du mercredi matin peuvent donner une indication de tendances mais doivent être également relativisées: elles sont au nombre de 23, n'ont été demandées que dans un seul des deux cours et font suite à une discussion en grand groupe, juste après la remise des notes. Pour subjectives qu'elles soient, on ne peut pour autant les négliger, et afin de tenter de diminuer cette subjectivité, elles seront complétées par l'analyse des seconds entretiens. Ceux-ci ont lieu un trimestre après la remise des rapports et concernent les participants des deux groupes, ce qui nuancera certains avis.

Pour obtenir des résultats comparables entre le dépouillement des fiches et celui des entretiens, il a été compté d'un côté comme de l'autre le nombre de thèmes et non la somme d'apparitions des items. C'est-à-dire que les fiches faisant apparaître comme "intérêts" les "échanges, les rencontres", sont comptées une fois, et quand ce thème est abordé d'une

manière positive dans l'entretien, il est compté pour une fois également. Ceci a permis de classer les thèmes par ordre de fréquences d'apparition. Il n'est rien recherché d'autre ici qu'une confirmation a posteriori d'impressions subjectives données a priori, spontanément, à l'issue d'un échange très libre.

THEME 1.: les échanges, les rencontres

Ce thème ne sera pas développé à nouveau ici, les premiers entretiens ayant déjà beaucoup insisté sur "la richesse de l'échange en groupe: dans la pratique, on a peu ou pas l'occasion d'échanger sur la pratique et sur les problèmes nous touchant, et c'est bien dommage" (fiche no. 7).

THEME 2.: L'intérêt de la production écrite

La justification d'un rapport écrit, sanctionnant cette unité, trouve ici sa réponse. Du "renouement avec la pratique de l'écriture" à "la nécessité de la rigueur" en passant par "l'effort de l'acte rédactionnel", les expressions montrent à quel point ce "travail sur quelque chose qu'on a choisi" n'est pas à mettre en cause. Cet entraînement à la rigueur est un galop d'essai vers la maîtrise car cela demande "une clarté quant à la réalité de l'objectif poursuivi". De plus, cette tâche n'est pas perçue comme étant trop lourde: "C'est pas un immense travail ou alors on n'a rien à faire en fac si on n'est pas capable de fournir un travail de recherche, sur un truc qui nous plaît, en plus. Si on n'est pas capable d'aller un peu fouiller plus, de rédiger, c'est pas la peine d'entreprendre des études au-dessus de la licence. Alors d'emblée, dès la licence, moi je pense qu'il faut y aller franco, sinon on retombe dans un niveau de culture générale, mais la culture générale, on se la fait toujours de toute façon, alors allons vers la spécialisation (...) je pense qu'à ce niveau-là, il faut tabler là-dessus, il ne faut plus perdre du temps"⁴, "On ne peut rien faire sans les écrits, ça fait partie de l'histoire, même si c'est l'analyse d'un moment, et au moment de l'écrit, c'est déjà plus vrai, mais c'est important de laisser des traces"⁵.

THEME 3.: un nouveau regard

Cette unité, c'est "l'occasion de s'interroger sur des domaines mal cernés". La fiche no. 7 résume clairement cette situation: "Après un certain

nombre d'années d'enseignement, j'avais l'impression d'être complètement envahie par le côté pédagogique; et pas le temps de prendre du recul et de situer mon travail dans son contexte global. L'intérêt premier pour moi a donc été de regrouper des renseignements, dont certains étaient mal connus, mais pas tous (loin de là) et de m'aider à mieux me situer dans mon établissement d'une part, et d'autre part de situer aussi mon travail par rapport à l'environnement extérieur (interactions, influences)".

THEME 4.: prise (de conscience, de recul, en compte...)

Ce nouveau regard engendre pour le moins une prise en compte d'éléments nouveaux dans sa situation pédagogique et bien souvent une nouvelle prise de conscience: "combattre certains préjugés à l'aide de tableaux statistiques ayant prouvé que ce que l'on pensait n'était pas forcément ce que l'on croyait être".

Pour certains, la recherche d'information sur l'établissement fait naître une "conscience qu'il y a des problèmes à l'école, car le silence entoure tout ce qui est financier". En règle générale d'ailleurs, les gens sont étonnés par leurs découvertes concernant les budgets et cela les aide réellement à se poser des questions.

THEME 5.: lien avec le travail

C'est une unité pratique, professionnelle, nul n'en doute. Les items relevés soulignent des faits précis directement liés à l'unité. Exemple: mise en place d'une réelle concertation avec objectifs communs, progressions communes, dans un ensemble de 6e et ce, après un certain nombre de discussions: "le label universitaire est de mise auprès des enseignants" (fiche no. 1).

THEME 6.: recherche d'informations, nécessité de les classer

Cet intérêt recoupe un peu celui pour la rédaction d'un écrit. C'est "se trouver devant un amas de données venant de tous les azimuts et qu'on a finalement rarement l'occasion de regarder tous ensemble dans le même temps" (fiche no. 17). C'est surtout le point de départ de l'écrit: "s'initier au travail de collecte de données sur un thème donné, c'est un

entraînement pour "recueillir, mettre en relation, mettre en forme, dans un temps précis, des informations" (fiche no. 20).

THEME 7.: socialisation

Un peu différent de l'intérêt des échanges en groupes, ce thème recoupe toutes les impressions d'ouverture concernant des personnes extérieures à l'unité. C'est, par exemple "s'apercevoir que dans un collège privé très voisin, un travail avec les enfants migrants a été élaboré. Quand j'aurai le temps, j'irai voir de plus près" (fiche no. 1). Ce rapport d'observation oblige en quelque sorte à sortir de sa situation pour aller à la rencontre de son environnement, il y a, ne serait-ce qu'"échanges avec des personnes qui nous ont plus ou moins aidées dans l'élaboration du travail (supérieur, personnel de service)", ceci favorisant la "fonction de 'socialisation'" soulignée par un étudiant (fiche no. 16).

THEME 8.: apport de la technique d'observation

L'intérêt de cette technique ne vient qu'en 7e position, ce qui semble loin dans la liste des apports positifs de l'unité. Une explication possible est que les thèmes dégagés précédemment découlent tous peu ou prou de cette technique; elle-même n'a pas un intérêt en soi, elle n'en a un que parce qu'elle permet tout ce qui a été dit précédemment. D'ailleurs, ce qui se dégage des passages relevés, c'est le côté "réutilisation" possible, ce qui confirme notre hypothèse: la technique d'observation est bien un moyen, non une fin.

THEME 9.: les groupes de travail

Sont regroupées ici toutes les idées qui ont un rapport au groupe de travail sans faire allusion à la richesse des échanges, c'est-à-dire, par exemple "faire apparaître la nécessité de s'accorder sur l'emploi de certains termes pour dépasser le niveau du sens commun" ou "s'initier à évoluer dans un groupe de travail" avec pour but "l'établissement en commun d'une grille d'évaluation plutôt que de la trouver toute faite dans un livre". Là encore, comme les premiers entretiens analysaient ce mode de travail, on n'y trouve que peu d'allusions lors des secondes entrevues.

THEME 10.: avancée individuelle

Les entretiens abordent davantage ce sujet que les fiches. Il est peu évident de se remettre en cause spontanément, et dans un laps de temps très court entre la fin d'une discussion et la fin d'une séance de cours, alors que l'entretien permet une réflexion plus approfondie sur les apports d'une formation. "Je suis bien persuadée que la difficulté (d'observer), c'est la mienne. Parce que j'ai encore un travail d'observation à rendre et que j'ai l'impression d'être une handicapée, c'est-à-dire celle à qui il manque des sens... dans les exercices qu'on a faits par exemple, je me rends compte que je regarde d'une manière statique. Et donc, je regarde hors de tout contexte, j'entends rien, je suis infirme"¹⁰, "Ça demande un investissement. Or, les gens ont pas intérêt à s'investir, il faut qu'on les questionne individuellement, il y a des personnes qui sont réticentes à s'impliquer au niveau d'une unité"⁵, "Il y a des choses qui me servent, pour ma réflexion personnelle quoi, pour me faire progresser moi, de toute façon, honnêtement"⁹, "Ceux qui attendaient des ficelles ou même simplement quelque chose de très utilitaire, ils ont été déçus, parce qu'ici, c'est toute une démarche personnelle et professionnelle devant un problème"¹⁴. Enfin, et cette dernière citation cristallise les opinions à ce sujet: "J'ai eu de la difficulté en fait à me mettre dans la position d'enseignée, comme c'était un travail dont j'avais plus ou moins connaissance dans ma pratique, je croyais savoir"¹¹.

Le problème est bien là: il s'agit d'étudier dans cette formation, une situation que les gens connaissent bien, ou plutôt ont l'impression de bien connaître "Je me suis aperçu que des enseignants qui enseignent depuis des années n'avaient pas plus digéré que moi le projet pédagogique. Je crois que ça doit leur être assez difficile, hein, de le reconnaître. Moi, je le dis parce que c'était ma première année d'enseignement"¹¹. C'est aussi pour cela qu'en premier lieu, les participants citent les contacts, les échanges, comme étant l'intérêt principal de la situation, parce qu'ils croient qu'une description simple d'un objet connu est un détour superflu pour eux. Lorsqu'ils s'aperçoivent que ce n'est pas si simple, ils citent alors le passage à l'écrit comme second intérêt, car la mise au clair par l'écriture est, de toute façon, un bon

entraînement. L'élargissement de la vision que l'on a de son propre champ éducatif, comme les prises de conscience qui y sont inhérentes, ne viennent qu'en troisième lieu. C'est déjà plus difficile de constater qu'on s'est un peu trompé sur une institution à laquelle on appartient depuis souvent longtemps. D'ailleurs, le travail est cité tout de suite après, et ce n'est pas un hasard. En général, la prise de conscience a transformé certains aspects de ce travail, et on peut citer ces évolutions pour bien se convaincre qu'ainsi, on a eu raison de prendre en compte des données peu évidentes (ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les statistiques et tout ce qui a trait aux finances). Par contre, la remise en question réellement personnelle est peu évoquée dans les fiches, bien davantage dans les entretiens, en raison du décalage de réflexion entre l'un et l'autre recueil des données.

Les intérêts relevés dans les entretiens sont les mêmes que ceux qu'il est possible d'identifier dans les fiches. Toutefois, les discours sont plus complets à plus d'un titre. D'abord, la moitié d'entre eux souligne encore une fois l'ambiance détendue de l'unité, avec un "enseignant - animateur" qui dédramatise la situation "d'enseigné". Comme il a été vu, il n'est pas facile pour un praticien de se retrouver dans la peau d'un étudiant en passe d'être jugé. L'attitude du praticien qu'ils retrouvent alors en face d'eux facilite ou non un redémarrage des études qui n'est pas agréable à vivre. Comme les participants ont, dans cette unité, affaire à des formateurs conscients de cette difficulté, ils s'y sentent beaucoup plus à l'aise que dans les autres unités de la licence, mais cet aspect de la relation sera repris plus loin. Ce qui ressort de cette ambiance, c'est en général une implication plus grande: "Je ne suis pas inquiète de la note du rapport car je sais qu'il va être corrigé en fonction du contenu. Le fait qu'on travaille au cours de l'unité, on est sûr de l'avoir. Donc le travail que je présente, c'est plutôt pour moi que pour le faire évaluer. Donc, d'un côté je suis tranquille, je suis moins angoissée, d'une certaine sécurité au départ et de l'autre côté, je m'implique davantage. J'exige beaucoup plus pour moi, parce que je dis c'est pas pour une note, c'est pour moi"⁵.

Le second apport particulier aux entretiens, c'est la conviction que les unités professionnelles sont les seules dans la licence qui soient capables de lier la théorie et la pratique: "Il y a des échanges au niveau théorique, et puis on a la possibilité d'analyser non seulement le discours, mais la pratique"⁵, "On a été du concret vers l'abstrait, il (l'enseignant) a essayé de faire passer un tas de choses intéressantes qu'on ne comprend qu'après, c'est sur le terrain qu'on comprend"³, "On allie ici la théorie et la pratique"¹². Et enfin: "Elle a toute sa place dans la licence, dans la mesure où elle a un rapport avec le concret lié à une certaine pratique et, comme il y a de la théorie, je dirais qu'a priori ça semble correspondre à un objectif universitaire, de coller plus à la pratique, quelque chose de fonctionnel, (...) un aspect plus opérationnel, parce que c'est une des critiques de l'université d'être trop littéraire, trop théorique. Ici au moins, c'est lié avec une certaine pratique"¹¹.

Lors des propositions, faites par les participants, pour l'amélioration du cursus des Sciences de l'Education, le débat reviendra sur cet aspect de l'unité, mais il était impossible de clôturer ce résumé sur les intérêts sans faire référence à ces opinions.

2. Les limites de l'unité 50360

Dans le déroulement de cette récapitulation, la démarche inverse à celle suivie précédemment est apparue plus pertinente; les problèmes les moins cités apparaîtront en premier, pour en arriver au reproche le plus souvent formulé. Ce procédé permettra d'enchaîner plus facilement avec les propositions de changements, car il sera plus aisé de garder, en mémoire, la difficulté centrale de l'unité.

a) Les problèmes matériels

Le nombre de participants gêne les échanges et le travail en général. Il

est impossible de se connaître, donc de s'intéresser aux travaux des uns et des autres lorsqu'on ne sait pas de qui on parle... Quelques participants soulignent cette réelle difficulté qui en est une également pour les enseignants.

La présence obligatoire infantilise la formation... en développant une stratégie de l'absence! Puisque trois absences sont tolérées, elles sont gérées en fonction des thèmes abordés, ce qui n'est certes pas le but fixé par cette contrainte... De plus, cela entraîne automatiquement "une présence de corps et non d'esprit" ce qui apparaît être un "effet pervers" de la loi de la présence obligatoire.

Enfin, certains participants auraient souhaité davantage d'apport bibliographique après quelques séances de travail. Ceci est à rattacher au "flou" qui nimbe les premières séances: le livre, arme contre le brouillard de la formation, peut apparaître comme une planche de salut! Cette demande pourrait être prise en compte dans les prochaines années, après les séances de constitution de grille, car la richesse de cette élaboration n'est pas à négliger: "La difficulté n'est pas liée à la méthode. Parce que tout compte fait, il y avait presque la possibilité de faire un travail assez pur, sans apport autre que les nôtres, sans outil, puis après le confronter à un travail avec outil"¹⁰.

b) Les problèmes d'organisation

THEME 1.: l'impression du vague

Il semble que tout a été dit sur le sujet, le flou des premières séances pour certains engendrant "flottement et malaise"... Dans la mesure où il a été vu que c'est en progressant que les éclaircissements se produisent, les solutions à envisager n'apparaissent pas évidentes...

THEME 2 et 3: manque d'échanges entre les groupes de travail
faible place donnée à la situation pédagogique

Ces deux thèmes ne sont présents que dans les fiches remplies après la

discussion de clôture de l'unité, et ne peuvent donc se rapporter à son ensemble. De plus, il est étonnant que dans les entretiens qui ont été passés avec des personnes présentes ce jour-là, il n'y ait aucune trace de ces deux thèmes. Il serait possible de rechercher l'explication de ces occurrences dans la discussion préalable à la rédaction des fiches, mais il serait sans doute plus juste de dire que, dans ce cours du mercredi matin, les groupes se sont formés par affinités et qu'il devient dès lors plus difficile de les faire "éclater" ou simplement de les changer. Des "liens d'amitié", comme rapporte un interview se créent, qui permettent des échanges plus riches mais à l'intérieur du petit groupe au détriment de son ensemble, le nombre n'arrangeant rien à cet état de fait.

Quant à la "faible place donnée à la situation pédagogique" pendant le cours, l'enseignant explique qu'ayant devant lui une très grosse majorité de professeurs ou d'instituteurs, il a essayé effectivement de les ouvrir à l'environnement de cette situation, ce qui a conduit à minorer l'exploration de la situation pédagogique. Les participants n'ont pas tous su alors relativiser ce qui, d'une part avait été dit au cours et ce que, d'autre part, ils connaissent bien... C'est un reproche de l'échange après remise des dossiers que l'on retrouve très logiquement dans les fiches récapitulatives. Là encore, il n'y en a plus aucune trace dans les entretiens, un trimestre plus tard.

THEME 4: perte de temps dans l'élaboration des grilles

Là encore, il faudra revenir sur ce thème lorsqu'il s'agira d'élaborer une découpe différente des séances. Les fiches parlent de trois séances de constitution de grille "alors qu'une et demie aurait suffi". Il est possible que trois séances entraînent une impression de longueur pour certains, mais quand on se remémore les difficultés relevées lors des premiers entretiens, la nécessité de trouver un "dénominateur commun", un langage compréhensible ou acceptable par tous, de se présenter longuement pour rencontrer des points suffisamment généraux pour commencer à travailler, une séance et demi semble trop peu. Il faudra reconsidérer ce problème d'une façon plus générale.

THEME 5.: manque de temps pour l'U.C. en général

Car si les séances d'élaboration de grilles semblent trop longues, l'unité semble trop courte pour obtenir un écrit satisfaisant. Il y a "trop peu de temps entre l'information donnée et la mise par écrit". Le recul face à l'acquis est limité, car le temps est limité... donc "l'impact en est restreint". Le travail qui en résulte est souvent jugé comme étant "superficiel car trop limité par le temps". Cela est doublé par le thème suivant:

THEME 6.: manque de temps pour rédiger l'écrit

"Le travail à faire est trop court dans le temps:

- pour faire un travail d'observation pédagogique étalé dans le temps, et pour rendre un dossier très détaillé;
- pour pouvoir réexploiter tous les travaux" (fiche no. 10).

Ceci entraîne inévitablement "un sentiment de frustration: à peine le temps de se relire pour corriger, ne serait-ce que les fautes d'orthographe", "un sentiment de travail bâclé, des possibilités de recherche tombent, non faute d'y avoir pensé, mais par manque de temps pour asseoir correctement les données recueillies" (fiche no. 10).

THEME 7.: discussion trop longues avant la remise des rapports

THEME 8.: manque de temps pour échanger après la remise des rapports

Après les trois séances de constitution des grilles, des exposés et des discussions sont prévus pour vérifier si les grilles "fonctionnent" et pour aider la mise par écrit. Ces échanges "assez intéressants mais diffus" sont considérés par beaucoup comme étant "des discussions trop vagues par rapport à certains sujets qui demandaient sans doute à être fouillés" (fiche no. 18). Ces séances sont vécues "avec ennui ('pour meubler') car sans véritables échanges ou approfondissement" (fiche no. 22). Si l'idée de faciliter l'écrit par des exposés demande à être gardée, il faut néanmoins changer l'ordre des choses ou tout au moins en reculer l'échéance. Une explication est donnée: "il y a des séances 'bateau' entre la fin d'élaboration des grilles et les-dits échanges sur les rapports impossibles à réaliser effectivement CAR pas assez d'éléments concrets recueillis pour permettre ce travail et en plus une préoccupation

individuelle plus fortement tournée vers la norme que vers l'échange: 'que veut-il?' (l'enseignant), 'qu'a-t-elle fait par rapport à moi' (l'exposante)" (fiche no. 12).

Il y a deux problèmes:

- 1) les discussions d'ordre général sont restées superficielles, sans apport précis d'informations;
- 2) en occupant quelques séances, elles ont en quelque sorte pris la place d'autres discussions très attendues sur les rapports rendus et corrigés, c'est-à-dire, un véritable travail de critiques constructives à partir d'un "produit fini", même si ce produit est imparfait. C'est cette insatisfaction qui est mise en avant par le thème 8: il n'y a pas eu de "retours" après avoir rendu les travaux, ou trop peu, et certains ne savent toujours pas "ce qu'il y aurait fallu faire" malgré la correction individuelle.

Pour pallier ces inconvénients, plusieurs propositions sont faites: "Ne peut-on par exemple concevoir cette séquence à partir d'exposés sur des livres d'auteurs?" (fiche no. 2). Cette solution est toujours envisageable, mais n'aiderait pas le passage à l'écrit. Pour vérifier si les grilles sont à la fois adaptées à la situation décrite et intégrées dans une démarche de travail, il faudrait, d'après l'inspectrice du secteur privé: "avancer beaucoup plus par étapes, et reprendre chaque exposé point par point par le plan, le juger beaucoup plus dans sa forme que dans son fond. On a jugé le contenu, on aurait dû beaucoup plus insister sur la forme. Les exposés auraient dû être critiqués dans cette optique"¹². Dans cet esprit, il serait possible d'envisager que tout le monde travaille sur le point "P" de la grille (ex.: les agents de la formation). Chacun arrivant au cours avec ses données, quelques-uns en parlant à l'ensemble du groupe. Puis, par sous-groupes, une discussion pourrait s'élaborer en considérant les deux points mis en avant précédemment: "que veut-il?", "Qu'est-ce qu'il (elle) a fait par rapport à moi?", c'est-à-dire "où en sommes-nous par rapport à la norme?" A la fin de chaque séance, chacun, individuellement, pourrait alors connaître exactement son degré d'avancement par rapport aux recueils d'informations de la grille,

considérer comme un point acquis ou non ce qui a été abordé pendant le cours, et se retrouver en possession de toutes les données le jour de la rédaction.

Le passage à l'écrit serait non seulement facilité, mais l'analyse viendrait plus naturellement à l'esprit de chacun en n'étant pas, le jour J, submergé par les informations à classer dans un temps très limité.

Il reste que le retour des dossiers ne peut prendre effet qu'après la remise de ceux-ci... et que le temps de l'U.C. est compté! Aucune solution autre que l'allongement du nombre des séances n'est envisageable.

THEME 9.: problèmes dans les groupes de travail

La vie n'est pas plus harmonieuse dans un sous-groupe de travail que partout ailleurs, et il faut apprendre à y gérer certains conflits: cela s'exprime par des "difficultés à synthétiser les séances" par des "problèmes avec les rapporteurs de groupes" car la synthèse de cas particuliers n'est pas simple, et par des reproches d'ordre plus général: "Après un certain stade de mise en commun de généralités, les individus 'monologuent' et se referment dans la situation personnelle qui les intéresse, parce que tous ont le sentiment que l'aboutissement reste un travail individuel. Donc au-delà d'un seuil atteint, relativement rapidement, chacun se replie sur soi-même" (fiche no. 17).

Ces reproches, pour justifiés qu'ils soient, ne peuvent remettre en question l'intérêt souligné des échanges et des rencontres enrichissantes des mêmes groupes de travail. Il est évident que ce mode de fonctionnement engendre des grandes satisfactions dans certains groupes et des grandes déceptions dans certains autres... Cependant, la gestion de conflits est formatrice, on ne peut le nier non plus, même si ce n'est pas un objectif explicite de cette formation. Il s'agit bien de vivre l'expérience d'un groupe en évolution. Des phénomènes propres à ce type de groupe ne manquent pas de se produire (affinités, conflits, leadership, angoisses, euphories, etc...). Leur analyse éventuelle peut servir une évolution dont il faudrait éventuellement tenir compte lors de l'évaluation terminale de l'unité.

THEME 10.: sentiment de travail trop limité

L'impression laissée par l'unité, dont il a déjà été fait état dans les réflexions concernant le rapport, est celle de la frustration: "l'exercice descriptif met à plat les différentes données sans prendre en compte leurs interactions dynamiques" (fiche no. 2). "On ne peut faire qu'un travail d'observation et non d'analyse... peut-être est-ce une étape nécessaire pour engendrer par la suite un travail d'analyse: mettre en relation certains éléments et ensuite prendre du recul pour faire un travail d'analyse" (fiche no. 20). "C'est une description peut-être superficielle mais motivant un travail d'une autre nature: un travail descriptif, même superficiel, n'a de sens que dans la mesure où il objective certaines pratiques, et cette objectivation, même superficielle, suffit à dessiner les directions d'un travail d'une autre nature" (fiche no. 2). Le sentiment général est que cette formation "est une base" et que l'on reste avec "le désir de pousser plus loin ce travail d'observation en se tournant vers les faits et causes des observations (comment, pourquoi, pour quoi faire, avec quoi, avec qui...)" (fiche no. 12). Tout cela demande des "prolongations nécessaires au niveau de l'évaluation, car l'évaluation de la situation pédagogique a mis en évidence un écart entre voulu et vécu" (fiche no. 22).

Ce sentiment persistant d'un travail trop limité qui "donne envie de poursuivre" (quand? Comment?) (fiche no. 3) une analyse, qui s'inquiète de "rester à un niveau trop descriptif" est étoffé par un sentiment d'un autre ordre, concernant beaucoup plus la remise en question. Si les uns sont retenus dans leur envie d'analyser une situation en mettant en interaction tous les éléments dont ils disposent, les autres restent sur leur envie de changer cette même situation. Et les reproches sont d'un autre ordre: "il y a beaucoup de théories, de discours sans décision: le changement doit se situer à un niveau plus individuel, plus personnel" (fiche no. 3). "Le travail n'obligeait pas une remise en cause, une amélioration, un apport d'éléments nouveaux au niveau de la pratique pédagogique" (fiche no. 10).

"Tu peux mentir tout ce que tu veux dans une U.C. comme ça, tu peux occulter un tas de trucs, pas forcément consciemment, tu peux occulter un

tas de trucs qui se passent en réalité (...) Je pense que les gens ne peuvent se rendre compte parce qu'il faudrait qu'ils sachent, qu'ils connaissent bien la pratique de tout le monde, mais c'est pas possible... alors je le vois bien quand il y a des questions posées sur mon domaine et que les gens répondent n'importe quoi parfois, ou qu'ils disent des trucs bateau qu'on répète tout le temps pendant toute l'année dans les conférences pédagogiques, mais les autres ne peuvent pas s'en rendre compte forcément. Puisqu'il le dit à d'autres personnes qui ne sont pas de la partie, les gens avalent des trucs gros comme ça. Quand quelqu'un parle du travail social, je ne sais pas du tout si ce qu'il raconte est plausible ou pas, si il en rajoute ou si il en enlève, tu peux pas le savoir hein! Parce qu'en fait ce serait peut-être notre honnêteté d'aller vraiment au fond des choses, mais étant donné qu'il n'y a personne qui intervient physiquement là-dedans, et qu'on ne nous demande aucune preuve, c'est plus ronronné⁶.

"On se sent insatisfait parce qu'on a eu un certain renvoi de l'autocritique et puis on s'arrête là (...). Il y a des gens qui n'ont pas compris, ils se sont découragés, ça leur convient pas (...). Les gens ne comprennent pas toujours l'objectif, il y a des gens qui sont passés à côté, ou qui n'ont pas voulu voir que cela demande un investissement. Les gens n'ont pas intérêt à s'investir, il faut qu'on les questionne individuellement (...) mais il faut insister. S'ils n'ont pas réussi ni au collège, ni au lycée, peut-être à l'université on pourra réussir à ce qu'ils se prennent en charge... Il apparaît toujours qu'ils restent passifs, qu'ils reçoivent des choses... ici ça permet que les personnes qui sont réticentes à s'impliquer puissent le faire là⁵.

A la lecture des intérêts et limites de l'unité d'après les participants, reste posée la question de l'implication de chacun au sein d'une telle formation. Comment faire pour que les participants deviennent acteurs de leur propre formation, la prennent en charge pour en tirer le maximum? Sans implication, qui ne va pas de soi, pas de réelle intériorisation de l'unité; les participants resteront à un stade d'acquisition d'outils, de préalable à la recherche, bref, à un "point de départ".

Néanmoins, il faut terminer maintenant cette description par le point de vue des enseignants; même si l'unité est un départ vers autre chose, elle est jugée selon des critères précis et donne lieu à une évaluation, quelle est-elle?

3. Le point de vue des enseignants

L'écrit qui sert d'évaluation à cette unité doit comporter⁽¹⁾:

- 1) des informations précises sur les différentes dimensions de la grille utilisée;
- 2) des informations suffisantes, c'est-à-dire, indiquant:
 - les sources, leurs fiabilités, leurs exhaustivités...
 - les catégories socio-professionnelles (des élèves, des maîtres, de la commune)...
- 3) des informations objectivables concernant la situation pédagogique et son évaluation. Quels ont été les outils utilisés?
- 4) une distinction entre les affirmations, opinions, jugements de valeur lors de la présentation des données;
- 5) une forme à respecter suivant les conseils donnés:
 - sommaire et pagination;
 - introduction et conclusion;
 - les annexes et leurs utilisations;
- 6) une distinction entre les textes officiels et le fonctionnement effectif constaté;
- 7) Une description des enjeux de la situation.

Ces différents critères ont joué par comparaison pour classer en catégories les différents rapports. La mention T.B. a été attribuée aux écrits comportant:

- toutes les catégories de la grille, complétées par des informations situées et détaillées;

(1) Cet extrait provient de la fiche récapitulative de l'un des enseignants expliquant ses notations au cours de la dernière séance sur l'évaluation.

- une situation pédagogique avec des relevés d'informations quantitatives analysées, voire croisées;
- aucun ou quasi aucun jugement de valeur;
- une forme correcte;
- une perception de comparaison entre textes et situation réelle, une description des enjeux.

A contrario, des compléments sont demandés si le travail ne satisfait pas aux critères 1, 2 et 3.

Les appréciations générales de l'enseignant portent sur la difficulté de travailler avec un si grand nombre de participants, reconnaissant toutefois que les travaux rendus sont de grande qualité et qu'un effort important a été fourni malgré ces conditions difficiles. Son regret est, globalement, l'absence quasi générale de mise en perspective dans la conclusion.

Il semble, à la lecture des appréciations, que dans la plupart des cas, on ne se soit pas beaucoup attardé sur la situation pédagogique: il manque des données informatives (origine des élèves, des enseignants...), l'exploitation de toutes les sources disponibles n'a pas été systématique, des outils permettant d'objectiver la description de la situation pédagogique font souvent défaut.

D'autre part, en ne distinguant pas les jugements de valeur des opinions, le lecteur est obligé de croire l'auteur puisque les informations manquent.

Enfin, bien souvent, les enjeux, les sources de conflits n'ont pas été mis en évidence; aussi la description ne peut-elle mener à l'interprétation. C'est d'ailleurs le regret exprimé par l'enseignant.

Ceci étant, le récapitulatif des résultats de l'évaluation est le suivant:

LUNDI SOIR			MERCREDI MATIN		
MENTIONS	EFFECTIFS	%	MENTIONS	EFFECTIFS	%
TB	3	13 %	TB	3	9,5%
B	7	30,5%	B	9	28 %
AB	5	22 %	AB	11	34,5%
PAS.	6	26 %	PAS	7	22 %
SUITE	2	8,5%	SUITE	2	6 %
TOTAL	23	100 %	TOTAL	32	100 %
En attente	4 (sûr)		En attente	3 (sûr)	
	27			35	
Abandons en cours d'année	4		Abandons en cours d'année	4	

La qualité générale du travail fourni n'est donc pas à remettre en cause.

Conclusion

De l'étude du contenu de l'unité 50360 et de ce qu'en disent les participants et au vu des taux de réussite, on peut conclure que les objectifs de l'unité ont été atteints par la majorité des participants.

Pour eux, les intérêts les plus notoires sont liés au décroisement, au passage à l'écrit; les rejets formulés tournent autour de la gestion du temps qui semble l'ennemi désigné de ce type d'unité. Si l'on relève un sentiment de travail trop limité, il n'y a aucune remise en question globale de l'enseignement dispensé. C'est à partir de ce consensus explicite, implicite aussi, que sera abordé le dernier chapitre.

**CHAPITRE III. - LES ACQUIS PROFESSIONNELS EN LICENCE
DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

Introduction

On a montré que la prise en compte des acquis professionnels et des pratiques dans le cursus des Sciences de l'Education varie selon que l'on considère quelques unités ou l'ensemble de la licence... On revient ici sur ces variations, avant d'aborder les restitutions auprès des étudiants et de l'équipe enseignante, intéressés directement par les résultats de l'étude.

Le point de vue des étudiants a-t-il changé depuis les premiers entretiens? Et si oui, en quoi?

Les résultats de l'enquête ont-ils surpris l'équipe enseignante? Comment celle-ci a-t-elle réagi?...

Il est d'ailleurs possible que les débats suscités par ces restitutions soient un effet induit de cette restitution.

L'analyse de ces nouvelles données constitue un dernier éclairage sur la validation des acquis.

51. Les acquis professionnels dans le cursus des Sciences de l'Education

Mises à part les conditions d'accès particulières faites aux praticiens, la prise en compte des acquis professionnels en licence n'apparaît pas clairement... L'analyse précédente des représentations de l'unité d'observation a fourni des indications que l'on complète ici en développant d'autres aspects.

1. La spécificité de l'unité

Lorsque se pose la question de savoir en quoi cette unité diffère des autres unités de la licence, on retrouve à deux reprises des allusions au mode de travail ou au contenu: "Je trouve que c'est l'U.C. la plus intéressante parce qu'elle concerne quelque chose que tu connais et la plus facile à faire parce que tu es plus détendu que dans aucune autre"⁶, "Dans les unités théoriques, on est tous à des niveaux différents. Aussi au point de vue professionnel, mais concernant cette méthode, dans cette unité, c'est vague pour tout le monde. C'est un travail homogène... une demi-heure avant de se séparer, chacun expose les problèmes, chacun expose sa démarche de travail et on voit quand même qu'il y a un fond commun. Ce doit être dû à l'expérience, les problèmes rencontrés sont à peu près les mêmes"¹⁴. Il semble inutile d'insister davantage sur l'ambiance particulière relevée précédemment qui est inhérente à ce genre de pratique pédagogique.

Mais bien évidemment, si cela compte pour beaucoup dans une formation, l'intérêt le plus évident de l'unité 50360 reste sa liaison avec la profession des participants:

- soit parce qu'elle permet d'aller plus loin dans la connaissance de son institution: "avec le travail qu'on doit rendre, on fouille plus les documents de l'institution par exemple, pour mettre en évidence les choses dont on se doute, mais qu'on ne sait pas vraiment"⁹, "Ça m'a permis de mettre en évidence plein de choses dans l'institution. L'année dernière, je me suis senti exécutant tout au cours de l'année,

cette année, bon, j'interviens plus pour modifier certaines choses qui à mon avis ne passent pas et ce travail là, de fait, facilite la réflexion et facilite aussi l'argumentation pour modifier le fonctionnement de l'institution¹¹.

- Soit parce qu'elle apporte une vision différente de la profession:
"Le fait d'établir cette grille, ça a élargi la vision que j'avais de mon travail, on voyait ça sous un autre angle... ça aide à prendre du recul, c'est une manière de voir, c'est une ouverture. On considère les choses sous un autre angle (...) c'est un nouveau regard sur une habitude⁸.

- Soit parce qu'elle favorise l'analyse:
"Le travail qu'on fait dans cette unité rencontre mes activités... j'ai l'impression d'avoir une dispersion dans mes activités et que dans cette unité j'ai l'impression qu'on va au coeur du problème¹²,
"On se donne pour exigence de réfléchir justement à ce qu'on essaye de vivre. Il ne faut pas se laisser bouffer par son travail, alors une fois par semaine de réflexion, dans cette U.C., c'est tout à fait bénéfique, quoi!¹⁵.

- Soit parce qu'elle met en place des habitudes de travail:
"Cela nous aide à s'organiser, à structurer et à poursuivre cette structuration au lieu d'aller tous azimuts. C'est très intéressant quand tu arrives dans la situation pédagogique. Quand tu arrives au bout de la pyramide, tu peux remonter la grille: qu'est-ce qui n'a pas fonctionné pour que cette situation pédagogique ne fonctionne pas telle qu'elle devrait fonctionner¹³.
"Je me rends compte maintenant de ce que ça peut être que de cerner un sujet, de procéder à une analyse, de se fixer des objectifs, de voir... enfin... d'analyser un peu sa pratique: si j'analyse ma pratique, je peux analyser tout terrain, je peux aussi analyser la pratique des autres... cela ramène à procéder à une analyse descriptive de quelque chose où tu n'es pas impliqué, d'une manière beaucoup plus saine que habituellement¹.

Pourquoi? Comment procède-t-on habituellement? Qu'essaye-t-on de favoriser dans cette unité?

"Observer sans formuler de critiques, c'est toute une méthode, et une nouvelle méthode dans notre société. Jusqu'à maintenant, on n'a pas vécu du tout cela. Enfin, moi je n'ai pas vécu du tout cela... On avait plutôt tendance à critiquer facilement. Tandis que là, on est freiné, on nous dit "non". Il faut faire un réel effort pour s'habituer à cela: on a été rodé différemment dans la vie de tous les jours. Ce qui va m'apporter beaucoup c'est cette méthodologie qui permet d'étudier l'esprit dans ce sens, c'est-à-dire, développer l'esprit dans le sens de s'organiser, de ne pas oublier les choses essentielles surtout"³.

Là encore, la méthode descriptive, l'acquisition d'outils revient régulièrement dans les intérêts spécifiques à cette unité, avec des remarques concernant la recherche, tout portant à croire qu'une description sans a priori est un passage nécessaire pour mener à bien ce type de travail.

Cependant, comme il a été vu que le travail en sous-groupe pouvait induire des effets imprévus dans les objectifs explicites de l'unité, la méthode employée en induit d'autres, de remise en question de son expérience notamment, et cela ne se passe pas toujours aisément: "habituellement, tu fais 'un discours sur'... où tu vas aller plaquer des éléments que tu as pris ailleurs dans d'autres didactiques, tu fais un patchwork et puis voilà. Tandis qu'ici, une démarche collective t'amène à analyser la pratique des autres et à te poser la question du 'moi' pour chacun des points. Ça c'est important, ça me paraît très important, c'est ce qui est rarement fait. Quand on décrit la pratique des autres, on a tendance à décrire ce qu'on perçoit, la partie visible de l'iceberg... le fait de devoir faire ça pour soi, à mon avis c'est intéressant"¹.

Certaines personnes vont encore plus loin dans cette optique de la remise en question à travers une méthode de description qui tente d'évacuer les jugements de valeur: "Cette unité nous déconditionne. Parce qu'on avait l'habitude de travailler d'une certaine manière et voilà qu'ici, il (l'en-

seignant) nous demande de faire tout à fait le contraire. Je ne nie pas que j'ai eu du mal à m'accrocher au départ par exemple, par rapport à la théorie de l'observation qu'il nous demande (...) Alors il m'a fallu un temps d'adaptation, maintenant ça y est, j'ai compris et je trouve que c'est vachement intéressant⁵.

Si cette remise en question est toujours le point de départ d'une évolution, elle n'est pas cependant vécue sans problème: "C'est pas une situation confortable d'être enseignante enseignée... C'est un peu comme une infirmière indépendante qui devient malade et dépendante"¹⁰, "J'ai quand même douté l'année dernière de me trouver en difficulté comme ça"¹¹ sont des réflexions que l'on retrouve ici ou là dans les entretiens.

Ainsi, l'intérêt principal de cette unité aux yeux des participants est lié au travail; la méthode leur permet de s'interroger sur eux-mêmes, et sur le milieu dans lequel ils agissent. Certains découvrent que leurs habitudes personnelles ou professionnelles sont aussi à mettre en question. Ainsi en "veillant à ce que les fonctions d'analyse existent et s'exercent dans le groupe (cette formation) reconnaît qu'elle est dérangeante, qu'elle procède par décalage et détournement, que son travail est fort lent, qu'elle peut rencontrer de vives résistances et ne donner véritablement satisfaction à personne. Un mouvement a commencé à exister. Quand à la valeur et à l'importance de ce mouvement, il (l'enseignant) n'en aura une idée que bien plus tard, s'il y a une germination au lieu d'une clôture"⁽¹⁾.

2. Le rapport avec le travail

Du rapport établi entre cette formation et l'expérience professionnelle de ceux qui la suivent, se dégage quatre types de réflexion:

(1) E. ENRIQUEZ, "De la formation et de l'intervention", Revue Connexions no. 17, Editions EPI, 1976

- concernant le contenu

"C'est le contenu qui est branché avec ma pratique, le reste ne m'apporte rien"⁶.

"J'ai pris un sujet sur ma pratique actuelle, c'est l'analyse du moment, absolument je peux m'en servir"¹.

"Je m'en suis déjà servi très récemment, au cours d'une discussion"²;

- concernant la grille

"Ce genre de travail (élaboration d'une grille) nous est très peu proposé comme éducateur, c'est un type d'approche qu'on a tellement peu souvent, elle peut être dynamique. Ça peut permettre d'évaluer ce qu'on fait"⁷.

"Cette sorte de grille, on pourrait la faire au niveau de l'équipe sur nos méthodes de travail, entre nous, dans une école, pour voir un peu... de toute façon, même si ça reste un travail personnel, ça aide à prendre du recul"⁸.

"Je pourrais me servir de ces grilles à toutes les occasions et les faire partager à d'autres. je dois animer des journées pédagogiques, je ferai cette grille avant d'animer parce que c'est aussi de l'efficacité et je crois que l'analyse de la pratique, c'est pour devenir efficace"¹².

"Ce qui m'a surpris, c'est d'arriver à la construire cette grille! Dans mon boulot, on a toujours des idées que je trouve extraordinaires, mais on manque vraiment de rigueur... Ici, personne ne peut fuir, alors on avance tout doucement et puis, quand on met au propre sur la dernière feuille, c'est mieux qu'au début des 3 heures"¹⁵;

- concernant la méthode

"Un exemple concret: j'ai une réunion demain où je vais essayer de faire le rapport avec l'U.C. C'est le problème de l'observation et d'observer sans précisément critiquer, et cela me servira dans le rapport à rendre. Je vais appliquer cette méthode, pour être neutre, pour être moins tenté de juger"³.

"Au point de vue pratique pédagogique pure, il n'y a aucune relation parce que nous, on a affaire à des gosses, les rapports sont souvent

d'un autre ordre. Maintenant, si c'est pour prendre du recul par rapport à la formation d'enseignant, oui, il y a un rapport, parce que ça nous permet de réfléchir tout en ayant la méthode⁴.

"Je vais sûrement appliquer cette méthode avec mes stagiaires"⁵;

- Concernant l'utilité

"Dans mon travail maintenant, je vais m'engager un peu, je vais prendre conscience de ce qui se passe au-dessus. Il y a certaines personnes qui ne se rendent pas compte de ce qui se passe autour de la pratique professionnelle, comment ça vient s'impliquer dans ton rayon à toi. Qu'est-ce qui fait que tu peux faire ceci ou cela. S'en rendre compte, c'est faire le lien avec sa pratique. Je pense qu'on ne pense pas toujours à toutes les données du problème, à tout ce qui influe sur notre pratique. Je vois l'utilisation que je peux faire de cette analyse, mais dans la pratique, je reste bloquée. C'est pas parce que je ne veux pas, mais je ne peux pas"⁵.

Mais ce qu'il y a peut être de plus notable, ce sont les quelques réflexions concernant la prise directe de l'unité avec le quotidien de certains: "Cette unité, ça ne me pose aucun problème, c'est quelque chose qui fait partie de ma vie de tous les jours"⁵. Mais pour d'autres, si "la vie de tous les jours" transparait, ça n'est pas sans poser de problèmes: "Cette U.V. me marque dans le sens où je sors de là, dans la voiture, je fais 30 km sans voir la route et je ne pose plus le même regard sur les élèves par exemple. Bien sûr, c'est de la projection, j'en suis bien consciente. Je ressens bien plus leur souffrance quand ils ne comprennent pas... Je fais 3 unités en ce moment, c'est celle qui me marque le plus. C'est certainement celle-là où je vais chercher le plus de choses aussi, les autres je dois découvrir, je ne sais rien, tandis que là, c'est mon quotidien de travailler comme ça et en fait, c'était une impression, c'était faux, je ne prenais pas les choses par le bon bout. Ça m'a contrariée bien plus que lorsque M. R. me parle de Platon que je connais pas. Là, si je veux en savoir plus, je n'ai qu'à lire et ça me fait mal nulle part... j'ai eu envie de baisser les bras".

Une perturbation pareille peut-elle servir la pratique professionnelle? Pourtant, elle y est immédiatement liée: "La part du programme, qui m'est réservée ici à l'école, fait que cette méthode y est applicable. Ça me donnera plus d'assurance et plus d'honnêteté vis-à-vis des élèves parce que ne pas savoir ce que soi-même on demande aux autres, c'est un petit peu délicat (...) Mais vous savez, on ne mesure pas toujours combien, dans le temps, les choses sont utiles. Si ça ne m'avait pas touchée à ce point, je ne serais plus là, parce qu'en fait, je ne comprendrais encore rien à rien... Mais je ne sais pas combien de temps il faudra pour m'en resservir après"¹⁰.

Ce témoignage montre particulièrement bien le lien qui peut exister entre cette unité et la vie professionnelle; même s'il est le seul de son espèce à décrire si nettement une souffrance, il n'est pas à éliminer sous prétexte de non représentativité. Des petites allusions à ce genre de perturbation émaillent de temps à autres les propos d'autres personnes, qui parlent alors de "gêne" de "malaise". D'autre part, ce qui est repris ailleurs, c'est bien l'aller-retour entre formation - pratique professionnelle: "Je ne déconnecte absolument pas du tout ce que je fais ici de ce que je fais le reste de la semaine... et sans cesse des allées et venues de mon esprit. Ici, je pense à ce que je fais dans telle ou telle situation, pour trouver des éléments. L'inverse est vrai aussi, par exemple, j'ai eu envie de théoriser dans une équipe de travail sur mon lieu de travail!"¹⁵.

Sans aller plus loin ici dans l'analyse de ce lien entre formation et vie professionnelle, il faut toutefois souligner à quel point, lorsque le rapport est aussi étroit que le montrent les entretiens ci-dessus, les incidences doivent être fortes de l'une à l'autre. En développant des capacités d'analyse, l'attitude se modifie. Sans répondre réellement au principe de l'alternance, cette relation entre le lieu de formation et le lieu de travail permet néanmoins une réflexion sur les rapports entre les moments de l'activité formative et la pratique quotidienne. C'est grâce à ce cheminement entre l'un et l'autre lieu que chacun pourra "repérer et questionner d'une part les attitudes et comportements personnels, et d'au-

tre part, les structures et le fonctionnement de l'institution éducative qui surdéterminent cette relation"(1).

Car les structures dans lesquelles la profession s'exerce déterminent des modes de pensée, des conceptions, des manières de faire. Chacun peut se référer à sa propre expérience pour savoir dans quelle mesure et de quelle façon ces influences existent. Mais il faut se méfier des évidences qui ne servent que de réponses provisoires. La réflexion n'a jamais fini de se faire. Une unité professionnelle doit "offrir ces possibilités de réflexion sur les pratiques pour mieux se représenter et comprendre ce qu'on produit socialement (l'école et ses écoliers, l'université et ses étudiants, les connaissances) pour reconnaître les contributions de chacun (et les possibilités contributives de tous les partenaires) pour parvenir à une définition plus délibérée et démocratique des projets à tous les niveaux institutionnels"(2).

3. Le problème de l'investissement

Comment faire pour que les participants deviennent acteurs de leur propre formation, la prennent en charge pour en tirer le maximum? Sans implication, pas de réelle intériorisation de l'unité; les participants resteront à un stade d'acquisition d'outils, de préalable à la recherche, bref à "un point de départ".

Les limites, exprimées plus haut, existent véritablement, il y a bien un problème de nombre, un problème dans les groupes de travail, un problème de temps... mais il y a avant cela et sous-jacent à cela un problème de volonté d'investissement de sa propre personne: "Je crois que les gens ne savent pas travailler, une fois que tu leur donnes un peu (de liberté)...

(1) P. PETITGIRARD et A. SUKOR in "Former des enseignants", Paris, Ed. Privat, Coll. "Sciences de l'homme", 1980, 200p., p. 136.

(2) B. HONORE et L. MAISONS in "Former des enseignants", op. cit., p. 193.

ils ont l'impression de laisser-faire... ils ont tellement l'habitude de travailler avec des contraintes que, si tu leur imposes pas, ils n'ont pas l'impression de fournir un travail. Ici par exemple, si en travaillant on avait envie de boire le café, on allait le chercher, ça n'a jamais empêché de travailler quoi. Alors les gens disent: c'est la cafetaria ou quoi? Je crois que c'est une habitude de travailler... comme la plupart, c'est des gens qui sont dans le monde du travail, ils ressentent une hiérarchie, et ils arrivent avec... Je veux dire si c'est la fac, le prof, c'est celui qui détient les connaissances, alors qu'ici la méthode de travail c'est nous qui devons la produire. Et c'était pas le prof qui devait la donner, le prof rectifiait le tir s'il y avait lieu. Et j'ai l'impression, le fait que ce soit nous qui produisions, ils ont l'impression d'avoir rien fait (...). Ça se situe au niveau d'une prise de conscience. Le prof a beaucoup apporté aussi, tout ce travail n'a pas été fait essentiellement que par nous, il a été dirigé, mais tant qu'il n'y a pas prise de conscience individuelle...¹⁴.

Il est certain que quelques personnes restent profondément insatisfaites de la formation reçue. De nombreux autres, par contre, ressentent la nécessité de continuer et reconnaissent à cette unité un "premier degré" de ce qu'il leur est possible de réaliser. En fait, il n'y a pas à être ni surpris, ni déçu d'un tel constat, l'unité est réellement un point de départ puisqu'on demande de la suivre au début du cursus. Par contre, il y a des améliorations à attendre de son organisation générale, concernant notamment son découpage temporel, et peut-être une possibilité pour que tous les participants se sentent encore plus concernés par cette analyse de leur expérience. Il y a enfin une demande très nette de "travaux pratiques" (40% des entretiens), sans doute là encore dans l'espoir de pallier au "vague" des premières séances. S'attacher à des tâches découpées, en petits groupes différents à chaque séance, rassurerait les participants et permettrait un échange plus varié entre eux. Ce serait également un moyen pour eux de s'assurer de la bonne direction de leurs travaux personnels, et donc d'aller plus loin dans leur analyse. Enfin, et puisque tous reconnaissent l'intérêt de ces rencontres en sous-groupes, il faudrait tenir compte de la réalité de ce travail d'une manière ou d'une

autre; l'évaluation porte sur un écrit et une soutenance, soit, mais le travail fourni séance après séance sur l'élaboration de la grille (où les sous-groupes pourraient changer) doit faire l'objet d'une discussion avec l'évaluateur. L'évaluation finale, à l'heure actuelle, est encore floue pour certains "On reconnaît l'importance de la grille d'observation et du rapport, mais qu'est-ce qui doit être le plus approfondi?" (fiche no. 11). De plus, puisque les sous-groupes ne sont pas sans poser de problèmes, il serait juste de tenir compte, lors de l'échange final, de la progression que chacun a pu faire dans son comportement vis-à-vis de ce mode de travail.

En guise de conclusion: une proposition

Pour tenir compte de toutes ces remarques, il faudrait laisser la première partie du travail identique à ce qu'elle est: l'élaboration de la grille en sous-groupe ne pose que quelques problèmes inhérents à ce mode de travail qui sont difficilement contournables. Mais la seconde partie devrait davantage insister à la fois sur la forme des exposés, pour que chacun puisse se situer, et sur le contenu, pour que chacun puisse se sentir concerné. Une proposition serait de dégager, à la fin de l'élaboration de la grille, les grands thèmes qui intéressent le plus de participants. Chaque thème regrouperait 3 ou 4 personnes qui constitueraient un nouveau groupe et qui prépareraient d'abord dans ce groupe, puis individuellement à l'aide d'une note de lecture, un court exposé sur ce thème. Cette prise de parole serait analysée par les autres composants du sous-groupe concernant le contenu, et par l'ensemble du groupe concernant la forme. Ainsi, l'apport théorique serait plus étoffé, et les discussions plus dirigées sur un point délimité. De plus, cela permettrait quelques remarques sur l'observation d'une séquence pédagogique "en situation", l'enseignant pouvant intervenir sur les jugements de valeurs, les opinions... qui ne manqueraient pas de surgir ici et là. Cela instaurerait le lien entre le rapport écrit à rendre sur une description, et l'observation qui aurait été faite pendant les cours. Les discussions seraient sans doute moins perçues comme étant plaquées dans le déroule-

ment de séances, et aideraient chacun à mieux percevoir la continuité qui existe entre l'unité 50360 et les deux unités professionnelles à option qui la suivent; l'une insistant sur la situation pédagogique, l'autre sur la mise en place d'un projet éducatif. Elle serait réellement le premier pas vers l'une comme vers l'autre, alors qu'actuellement, elle n'est perçue que comme étant le premier pas vers l'institution d'un projet.

Malgré ces limites, les acquis professionnels sont très nettement pris en compte au sein de l'unité 50360. Qu'en est-il, de ce point de vue, pour l'ensemble de la licence?

§2. L'U.C. 50360 dans la licence, analyse des entretiens et de la restitution

1. L'U.C. 50360 dans la licence: l'apport des entretiens

Ce qui apparaît le plus clairement, c'est sa spécificité: "à un niveau présentation, à un niveau méthodologique, à un niveau contenu, à un niveau aussi mode d'évaluation, elle est très différente des autres unités de la licence"⁵.

Pour certains, elle est perçue comme le point de départ de la licence: "Cette unité me semble un point de départ. Ceux qui n'ont pas d'expérience, ça leur permet de découvrir dans une situation d'observation tous les éléments qui peuvent entrer en ligne de compte; pour ceux qui sont déjà professionnels et qui ont l'habitude de cette démarche, c'est leur faire prendre conscience que quelquefois, on ne fait pas assez attention aux petits détails"⁵. La mise en route de la formation à travers cette unité doit permettre de mettre en relation la théorie et la pratique, c'est tout au moins ce que certains disent: "Cette U.C. n'est pas un cumul de connaissances, c'est une mise en pratique de connaissances, des connaissances qu'on acquiert dans les autres U.C. mais aussi des 'qu'on a déjà auparavant', qu'on a acquises par quelque biais que ce soit... dans le cadre de son boulot, par les autres formations qu'on a pu fréquenter"², "Elle sert à sensibiliser à tous les autres aspects, il faut se poser des questions pour la réussir, pas dans les autres unités"¹¹, "Cette unité, ce serait comme une synthèse de certaines choses que j'ai déjà faites"⁹.

... Et d'autres regrettent que ce ne soit pas réellement fait: "Je ne vois pas le lien entre le pôle théorique tel qu'il est organisé ici et le pôle pratique"⁵, "Je ne vois pas tellement le rapport... actuellement hein... entre l'U.C. 360 et l'Economie ou l'Histoire..."².

D'ailleurs, on ressent pointer la vieille opposition entre la théorie et la pratique dès que la question du lien entre les deux se pose: "C'est une

U.C. que je ressens très pratique par rapport aux autres... elle est liée étroitement avec la théorie, c'est certain, faire de la théorie sans pratique ou inversement, ça ne colle pas. Je dirais que c'est la pratique un peu en général de ce que l'on voit dans les autres unités...³. Et si le côté pratique est souligné, c'est en rapport avec le travail: "Cette unité, c'est la plus proche de mon métier, de ce qui nous intéresse. Le reste, c'est de la culture générale"⁸, "Du point de vue professionnel, elle me semble plus importante à la limite que les connaissances théoriques. Tout ce qui est connaissances théoriques, on peut le faire par soi-même. Par contre, réfléchir sur ce qu'on fait, c'est pas évident tous les jours"⁵.

La licence offre donc aux yeux des participants des unités de formation théorique et des unités de formation pratique, les unes n'étant pas remises en question par rapport aux autres, ou alors sous un aspect inattendu: "Il y a un problème de personnes plus qu'un problème de contenus et je crois qu'il y en a qui confondent les deux, ils contestent ce contenu alors que c'est l'enseignant qu'il faut contester, pas la matière, même si elle est théorique. La matière a sa place là-dedans, mais pas ce type de professeur"¹³.

La remise en cause des unités théoriques n'est pas notoire, c'est le lien entre les deux qui fait défaut. Ce qui est net, par contre, ce sont les opinions concernant l'unité professionnelle et sa place au sein d'une licence universitaire: "Y a un volet théorique et un volet pratique, c'est absolument nécessaire"², "Sans cette unité, on risque de rester à la consommation des méthodes ou des références théoriques. Ici, le contenu est intégré de manière concrète, et nulle part ailleurs (dans les autres unités). Si on n'a pas ce type d'U.C., on va consommer des cours et puis, libre à chacun d'essayer de s'en servir, mais ce n'est pas pour autant que l'apport sera intégré. Cette unité propose tout de suite une application immédiate. On fait le lien tout de suite"⁷, "Si elle n'était pas en licence, j'aurais été la faire ailleurs, c'est celle-là que je cherchais en m'inscrivant"¹⁰, "A mon avis, c'est la première U.C. à faire, on est tous dans des métiers éducatifs, si on ne sait pas analyser son action et ce qu'on y fait, on ne peut pas aller plus loin"¹².

Encore une fois, en insistant sur l'aspect indispensable de l'intégration de cette unité professionnelle dans une licence universitaire, les interviewés ne rejettent pas l'aspect théorique. Ils soulignent simplement que l'aspect théorique seul ne peut être suffisant à une licence qui porte le nom de "Sciences de l'Education et des Pratiques de Formation". "Cette unité est la justification de l'intitulé: "Sciences de l'Education". C'est la seule U.C. qui autorise ce nom"⁶. Les autres unités sont "des U.V. de référence", "des outils de formation générale" où "on parle d'éducation, de choses qui nous concernent" et qui, bien entendu, ont leur place ici. "La licence, c'est un regard sur les différentes méthodes de l'éducation, mais les U.C. pratiques sont indispensables dans cette licence"¹⁰.

Cette unité concerne aussi bien la personnalité que la profession de chacun. De même, elle concerne aussi bien l'aspect théorique en apportant des contenus et des outils d'analyse, que la pratique en permettant à ces outils de s'appliquer directement à la situation de chacun. La licence elle-même, est perçue comme essai de synthèse entre unités pratiques et unités théoriques et son organisation ainsi décrite n'est pas remise en question. Ce qui apparaît comme un regret cependant, c'est que le lien entre ces deux aspects n'est pas suffisamment perçu par les participants: ils en éprouvent quelque insatisfaction.

2. La continuité et/ou l'infléchissement des points de vues entre l'entretien individuel et l'entretien collectif: la restitution

Qu'en est-il de cette insatisfaction un an plus tard, lors de la restitution? Se transforme-t-elle, reste-t-elle vivace?... Mais tout d'abord, quelles ont été les conditions matérielles de cette restitution?

a) Les conditions matérielles de la restitution

Une première réunion a été proposée uniquement aux personnes qui avaient participé aux entretiens, mais elle n'a pas eu lieu, faute de participants.

Par contre, puisque le corpus de l'enquête tenait compte également de la participation aux premiers cours de l'unité 50360, les étudiants dans leur ensemble étaient au courant du déroulement de la recherche. C'est pourquoi une demande émanant de leur part s'est faite jour au cours de maîtrise consacré aux entretiens non directifs.

La restitution aux étudiants s'est donc tenue pendant un cours, une convocation spéciale étant envoyée aux interviewés pour les convier à cette réunion. Une quarantaine de personnes étaient présentes, dont 4 interviewés et 2 étudiants qui avaient suivi plus particulièrement l'étude. De la discussion finale se sont dégagés les points suivants:

b) Les résultats de la restitution

- Il existe bien des U.C. "où l'on agit" où "on découvre par soi-même" et des U.C. "où l'on écoute", celles-ci "donnent l'impression de devoir avaler des tranches de didactique". Les premières permettent "de mettre en application le contenu du cours, en l'utilisant dans son domaine pédagogique", ce qui entraîne "une certaine distanciation avec ce qu'on vit, surtout lorsqu'on passe à l'écrit". Les secondes sont "des U.C. où on 'consomme' des cours", et où "l'enseignement nous conduit à une espèce de bachotage". Ce sont "des outils de culture générale", qui ne sont pas négligeables: "elles sont intéressantes au niveau d'une réflexion plus théorique sur le métier" ... Ces points de vues correspondent aux entretiens menés pendant l'année et sont résumés par cette réflexion: "il y a des U.C. où on règle des comptes avec son métier, d'autres où on règle des comptes avec soi, et puis celles où on reçoit un enseignement"¹⁵.

- Plus qu'une remise en question des contenus, il existe un certain malaise concernant les attitudes des enseignants et les modes d'évaluation choisis: "les limites entre les U.C. 'théoriques' et 'pratiques' ne sont pas claires. On a plutôt l'impression d'avoir affaire à deux types d'enseignants, de formateurs:

- ceux qui vous font passer par là où ils veulent;
- ceux qui ne nous ont pas mis en face de maîtres à penser avec lesquels ils ont fait leur vie".

Cette division s'opère également "dans le type de U.V. à fournir": d'un côté l'espèce de bachotage, et de l'autre la production d'écrit, sans préconçu, qui permet d'organiser sa pensée... Ici encore, la restitution confirme l'analyse des entretiens, et apporte un élément supplémentaire concernant ce sujet: "la proximité sociale enseignants/enseignés est beaucoup plus évidente dans certaines U.C.: parfois l'autorité est partagée, parfois elle n'est que d'un seul côté...". Il n'y a pas de condamnation de contenus, mais des jugements concernant les manières de faire passer ces contenus. "Il n'est pas question d'éliminer tout ce qui angoisse. Il faut savoir se détacher de nos pratiques et partir dans des domaines qui nous sont inconnus. Mais pour cela il faut des profs qui s'adaptent", qui "reconnaissent qu'on a tous une fonction, un travail, un rôle à jouer au niveau de l'éducation et de la formation".

- La licence recouvre "deux types d'enseignement" et les étudiants "sentent qu'il y a des enjeux qui dépassent l'unité professionnelle; "ça on le ressent tous". Mais ils disent également que "c'est un rêve que de vouloir professionnaliser toute la formation". Pour les uns: "la professionnalisation" mise en avant "sert d'appât". Pour les autres, "on applique le mot 'éducation' aux matières théoriques pour rassurer le public". Ces deux points de vue se rejoignent "les enjeux qu'on perçoit sont dans les unités professionnelles, l'université accepte des professionnels et on nous le montre... et puis on tombe sur des U.C. qui n'ont rien à voir avec la profession!". Cette réflexion se rapproche plutôt "du problème de reconnaissance", du "pourquoi la présence, dans la formation globale, de telle matière". Cette non-justification "énerve beaucoup", "Il faudrait expliquer quelle(s) place(s) ont les matières; les problèmes dont on vient de discuter ont peut-être eu lieu parce que cet aspect n'y était pas".

S'il y a un infléchissement des points de vue entre les entretiens individuels et l'entretien collectif, c'est ici qu'il se situe. Les entretiens montrent déjà que "les enseignants ne font pas du tout allusion à ce qu'on fait d'autre", qu'ils "ne parlent que de leurs cours", et "qu'on se demande pourquoi il n'y a pas de coordination" mais c'est la première fois qu'une demande d'explication du cursus tout entier prend cette ampleur, en laissant soupçonner que les problèmes perçus peuvent disparaître grâce à ce biais.

3. Le problème d'articulation "théorie" "pratique"

Parce que les participants sont des adultes en recherche sur leur propre terrain pédagogique, ils ne peuvent se contenter d'un cursus qui leur apparaît divisé entre unités théoriques et unités pratiques. Ils ont, en effet, beaucoup trop besoin des unes comme des autres pour avancer plus loin dans leur réflexion. Mais la séparation ressentie est trop nette pour qu'ils n'interrogent pas, dès lors, l'institution qui fonctionne de cette manière.

A l'origine de ce questionnement, on trouve les regrets relevés lors de la restitution de l'étude, que l'on peut résumer ainsi: "Je ressens deux types de position au niveau du public comme au niveau des enseignants. Il y a des personnes qui sont là parce qu'elles ont besoin d'un apport de connaissances d'une manière méthodique, systématique, et en face il y a un cours, et d'autres qui sont d'avis de réutiliser ces contenus dans une réflexion de type professionnel et pratique, et il y a un enseignement différent. En fonction de ces deux publics, l'un va dire qu'une approche est plus importante que l'autre... Les Sciences de l'Education à Nanterre sont organisées autrement: tous les contenus, même théoriques, sont fait en groupe. Il y a des lectures obligatoires, il y a des compte-rendus de livres, il y a des préparations de cours à faire en groupe. Donc, ce n'est plus le professionnel qui fait son cours, mais c'est un travail de recherche et l'enseignant, en ce cas, est un animateur de groupe plus qu'un détenteur de savoir. Mais cela reste un apport théorique, les gens

qui ne viennent chercher que ça sont satisfaits. On doit trouver à mon avis une pédagogie différente pour les unités théoriques⁵.

Une proposition

L'harmonisation du cursus pourrait donc passer par l'unification du mode de travail au sein des unités, qu'elles soient de type théorique ou pratique, selon le schéma mis en place par ces dernières; ceci permettrait alors d'établir un lien entre ces deux types d'enseignement et faciliterait l'investissement personnel. Le second intérêt de cette proposition serait l'appropriation par les étudiants de modes de travail différents. Le modèle pédagogique adopté par les formateurs tend à s'imposer généralement comme modèle de référence des "formés". "Ceux-ci sont portés à reproduire les procédures, les attitudes, le style de comportement développés par les formateurs et l'institution de formation. Les effets de structuration et d'imprégnation produits par le dispositif de formation risquent d'être plus forts que les discours tenus. C'est la raison pour laquelle le cours magistral pratiqué en université, auquel est attaché le prestige du savoir inégalable et de l'autorité qu'il confère, reste le prototype de l'action enseignante, en dépit de tout ce qui est décrit et dit"(1).

Si le cours magistral sert encore, "par la forme traditionnelle de communication qu'il instaure, les classes ou les groupes dont il tient son autorité", il reste que "la manière d'acquérir se perpétue dans ce qui est acquis sous la forme d'une certaine manière d'user de cet acquis"(2). Et en mettant en oeuvre un mode de transmission différent, les enseignants pourraient peut-être aider les praticiens à communiquer différemment leurs connaissances. C'est ce que confirme cet entretien: "Il y a déjà là une attitude... on peut déjà tirer des choses rien qu'en observant (l'enseignant), je trouve que... il y a une certaine... en discutant

(1) G. FERRY, "Le trajet de la formation", p. 44, Les enseignants entre la théorie et la pratique, Dunod, Février 1983.

(2) BOURDIEU, PASSERON, "La reproduction", Ed. de Minuit, 1978, pp. 143-145.

on se dit "nous on a procédé de la même manière que lui à tel moment. Là il a fait ça parce qu'il y avait telle chose. C'est-à-dire qu'on retrouve des manières... déjà là, dans l'observation de la forme du cours, je crois qu'il y a déjà des choses à prendre selon la production qu'on veut avoir avec des stagiaires"².

Il apparaît bien ici que la réflexion sur la méthode pédagogique approche rapidement une réflexion sur la pédagogie en soi. Pour travailler avec des élèves, des adolescents, des stagiaires, des adultes, selon un mode de transmission particulier, il faut avoir une conception particulière du public que l'on a face à soi.

Pour les participants de la licence des Sciences de l'Education, l'équipe enseignante, qui a mis en place ce cursus bien particulier, pour un public de praticiens spécifique, doit transmettre ses connaissances suivant une démarche "questionnante, critique, autocritique"⁽¹⁾. Ce n'est qu'à ce prix que les contenus ne seront plus simplement des énoncés à mémoriser mais deviendront un savoir appréhendable par chacun suivant sa propre expérience.

(1) G. FERRY, op. cit., p. 5.

§3. La restitution de l'étude auprès de l'équipe enseignante

a) Les conditions matérielles de la restitution

Une première réunion s'est tenue à la rentrée universitaire. Elle a porté sur un exposé de conclusions de l'étude. 10 enseignants y ont participé, dont 4 avaient suivi le travail régulièrement.

la seconde rencontre a eu lieu après la restitution aux étudiants et s'est enrichie de cet apport. Un document de travail - compte rendu rédigé par un enseignant - avait été envoyé à tous les membres de l'équipe enseignante. Il leur était demandé de réagir - par écrit - sur ces réflexions; deux textes ont été reçus et diffusés avant la réunion, ainsi que des indications sur la réussite en licence en 1 et/ou 2 ans, des étudiants inscrits pour la première fois dans le cursus en 1983-84. Ces diverses informations avaient pour but de centrer le débat sur "les orientations et objectifs du cursus licence-maîtrise de Sciences de l'Education". Les trois aspects suivants se sont dégagés de la discussion qui réunissait à nouveau 10 participants:

b) Les résultats de la restitution

Les premiers échanges prennent en compte une demande explicite des étudiants et affirment "la nécessité de clarifier les projets de l'équipe enseignante auprès des étudiants". La licence est constituée d'un grand nombre de matières différentes, et certain(s) contenu(s) "entraîne(nt) une dose de réticence, de résistance énorme des étudiants".

Il faudrait donc "en rajouter dans l'explication que l'on donne, et justifier les finalités de chaque unité et les types d'évaluation demandée". Certains enseignants pensent que "l'unité globale de la licence est perçue après coup", mais, disent d'autres, "on peut accélérer ce processus de compréhension des articulations entre les unités en se coordonnant d'abord". Si on cesse "de présenter la licence de son propre point

de vue et si tout le monde dit la même chose concernant ce projet, la clarification sera plus rapide". Le problème qui reste à éclaircir est bien celui qui concerne les objectifs poursuivis par le cursus. La restitution a permis à l'équipe pédagogique, la réouverture de ce débat (cf. document annexe).

- Les premiers échanges ont montré l'utilité de réouvrir le débat sur les grandes orientations du cursus. Le rappel des conditions de création des Sciences de l'Education dans le Nord-Pas-de-Calais, de la construction du cursus tel qu'il existe à l'heure actuelle aide à expliquer le malaise des étudiants: "la construction du cursus est un double compromis entre deux universités, et au sein de celles-ci entre deux conceptions de la formation confrontée à une 'maquette' qui a été tordue pour y faire entrer le professionnel et le faire accéder à un statut universitaire. Ce problème est redoublé à cause du champ des sciences de l'éducation; ce qui est perçu par les étudiants, c'est aussi le résultat d'un compromis". Si ce compromis ne peut être nié, il apparaît être cependant le consensus minimum par rapport aux tendances contradictoires dont il a été question tout au long de ce travail. Pour certains enseignants, l'admission en licence de praticiens, sur la base unique de critères d'expérience professionnelle, pose un problème. A leurs yeux, l'expérience professionnelle "n'est pas une garantie intellectuelle". D'autres répondent au vu des résultats d'obtention de la licence en 1 ou 2 ans qu'il n'y a aucun élément pour dire que les praticiens réussissaient mieux que d'autres. Ils affirment alors qu'il est de leur devoir de "mobiliser des stratégies de formation pour que le désir de bouger des étudiants qui ont fait leurs premiers pas en licence, se concrétise". Il s'agit alors "de les épauler dans leur propre projet, en leur apportant certes un contenu, mais également un soutien" et "d'aider un certain nombre de gens à valoriser leurs acquis". A ces diverses prises de position, s'ajoute la conscience d'une responsabilité vis-à-vis de la région Nord et du niveau de formation des acteurs éducatifs qui y est plus faible que dans d'autres régions. "La question d'origine qui était 'doit-on réviser nos critères d'admission en

licence?' devient alors 'comment doter notre région d'un réseau de praticiens-chercheurs?'

- Mais, ces praticiens-chercheurs, ne les forme-t-on pas davantage en maîtrise qu'en licence?

On s'aperçoit alors d'un certain glissement dans le débat, de la licence vers la maîtrise. D'une part, la remise en question de l'ouverture de l'université à des praticiens a été éliminée en fonction des résultats d'obtention de la licence puisqu'"il n'y a pas de 'preuve' de différence de réussite selon les modes d'accès". D'autre part, il semble nécessaire de garder l'équilibre actuel entre les "unités théoriques" et les "unités pratiques" en licence, puisque les étudiants eux-mêmes "ont l'air de mettre le débat en veilleuse"... Dès lors, les enjeux se déplacent vers la maîtrise: ces professionnels qui entrent à l'université grâce à leurs années d'expérience, sont-ils réellement capables de se mettre en situation "d'exploration-valorisation" de leurs acquis? Ont-ils la possibilité de prendre une attitude de recherche par rapport à leurs pratiques et en référence à un champ disciplinaire? Peuvent-ils gérer au mieux la démarche de recherche qu'on leur demande, et peuvent-ils voir toutes les conséquences qu'une telle démarche suppose?... Pour l'instant ces difficultés conduisent à des guidances individualisées, à des soutiens qui deviennent, à mesure que l'effectif étudiant augmente, de plus en plus difficile à assurer.

Conclusion

Les unités professionnelles au sein de la licence sont ressenties comme une nécessité absolue par les participants. De même, la structure de la licence qui rassemble unités théoriques et unités pratiques n'est jamais remise en question. Cependant, la dichotomie crée un malaise clairement exprimé encore lors de la restitution. Pour tous cependant, étudiants et enseignants, il est temps de cesser d'opposer ces deux pôles nécessairement complémentaires. Pour reprendre le langage de Kant: "Une connais-

sance théorique ne saurait être prescriptive. Elle dit ce qui est. Des règles d'action ne peuvent en être déduites que si des fins ont été déterminées, et c'est la pratique qui détermine les fins, non la théorie⁽¹⁾.

Toutefois, "ce n'est pas la pratique en tant que telle, fabricatrice et opérante qui détermine les fins, mais la pratique réfléchie, rapportée à l'ensemble complexe sur lequel elle agit"⁽²⁾.

Les restitutions permettent de faire le point sur les statu quo nécessaires au fonctionnement de la licence: d'un côté, les étudiants demandent une explication accrue des objectifs globaux du cursus et une justification, au sein de chaque unité, du contenu et du mode d'évaluation choisi, moyennant quoi ils ne contestent plus la présence des unités théoriques... De l'autre côté, des enseignants reprennent conscience qu'une certaine cohérence est nécessaire, ce qui était peut-être oublié par certains... mais déplacent dès lors le débat vers la maîtrise, où les enjeux restent entiers.

(1) N. MOSCONI, "Note critique sur l'Institut des Sciences de l'Éducation", Revue Française de Pédagogie, no. 43, avril/mai/juin 1978, pp. 114-120.

(2) G. FERRY, op. cit., p. 15.

CONCLUSION GENERALE

1. Le résumé de l'étude

Cette étude sur une unité professionnelle de la licence des Sciences de l'Education de Lille montre dans un premier chapitre que cette mise en place est le résultat non figé d'une histoire. Les universités de Lille I et de Lille III ont contribué chacune à leur manière, à la création de ce cursus, qui est dès lors un compromis entre une logique de formation permanente et une logique de formation des maîtres. La ligne de démarcation ne se situe pas entre les deux universités mais bien entre deux conceptions, deux types d'expérience de la formation. Le premier point souligne le fait que bien des forces et bien des groupes de pression se sont mis en mouvement pour instituer ce cursus; leurs enjeux respectifs étant encore à l'oeuvre actuellement, certaines contradictions perdurent au sein de la licence, qui se perçoivent notamment dans l'unité d'observation et de description d'une pratique pédagogique - unité qui est l'objet de cette analyse.

Le second point rappelle quels sont, aux yeux des inscrits, les objectifs et les acteurs de l'ensemble des Sciences de l'Education sur la région. L'optique gouvernementale apparaît mais est nuancée: les participants soulignent qu'ils ont l'impression d'avoir affaire à des volontés locales: c'est aussi la région qui est confrontée à un problème de formation de ses agents éducatifs et chaque université possède une certaine autonomie dans la constitution des maquettes des formations qu'elle propose. Dans cette optique, se pose le problème de la théorie et de la pratique, les apports théoriques devant, pour les participants, se confronter aux pratiques des professionnels.

L'interrogation qui suit pose le problème de l'utilité du cursus aux yeux des étudiants. De la typologie des motivations qui s'établit alors, se dégagent deux grands intérêts, l'un personnel, l'autre professionnel. A la lumière des informations, sont examinées quelques surprises et réti-

cences dûes à la reprise des études: l'accès direct en licence pour les praticiens est apprécié mais, il leur semble qu'après avoir pris en compte leur expérience à l'inscription, elle est parfois niée dans le contenu même de certaines unités... ou tout au moins passée sous silence. Quant aux conditions matérielles, elles ressemblent parfois davantage à un parcours du combattant qu'à une simple démarche administrative. Les réticences sont de trois ordres:

- le contenu est-il adapté à ma propre expérience?
- quel itinéraire adopter?
- pourquoi l'université accepte-t-elle en formation initiale des praticiens qui suivent une formation continue?

Les réponses concernant l'itinéraire sont simples, c'est souvent une question de contraintes horaires. Sinon, le choix s'effectue comme suit: on s'inscrit là où l'on pense réussir le plus facilement, là où l'on pense que c'est le plus difficile ou tout simplement là où on trouve son intérêt le plus grand.

Le second chapitre présente l'unité à travers les différentes maquettes des Sciences de l'Education, l'analyse du public, et le déroulement des séances.

La seconde partie de ce chapitre s'attache davantage aux premières impressions qu'elle laisse chez ceux qui y participent: les premières séances sont "floues" quant aux objectifs mais apparaissent de suite très concrètes quant à la démarche parce qu'elles sont axées sur le terrain professionnel de chacun. Les éclaircissements ont lieu plus ou moins rapidement, lors des premiers travaux en sous-groupe... c'est-à-dire que la brume se déchire en agissant, en élaborant la grille d'observation. C'est le passage à l'écriture qui est ici déterminant.

Le travail en sous-groupe est ressenti comme étant globalement positif: les participants sont agréablement surpris par ce mode de fonctionnement qui ne correspond pas à la vision qu'ils ont de l'université. Ils sont plongés directement dans la réalisation d'un outil dont ils voient immédiatement l'utilité. L'enseignant est perçu comme un catalyseur qui accepte le public comme étant constitué de praticiens.

Le public concerné par ce type d'unité n'est pas spécifiquement professionnel: les entretiens montrent que chacun peut y trouver un intérêt.

Ce chapitre se termine par les évaluations, de la part des étudiants puis des enseignants, de l'unité 50360 telle qu'elle a été vécue pendant l'année scolaire 84-85.

Le dernier chapitre est consacré à la question suivante: "peut-on dire que le cursus des Sciences de l'Education dans le Nord- Pas-de-Calais tient compte des acquis professionnels des participants?"

Cette unité est ressentie comme étant très différente des autres unités de la licence. Sa présentation, sa méthodologie, son contenu, son évaluation participent à une formation spécifique. Ceci en fait le point de départ de la licence: l'unité établit un lien indiscutable avec les professions des participants et son contenu propre, et donc elle représente le lieu de la formation qui unit théorie et pratique aux yeux des étudiants.

La liaison de l'unité avec la profession apparaît clairement. Elle aide à aller plus loin dans la connaissance de son institution, elle apporte une vision différente de la profession, favorise l'analyse et met en place des habitudes de travail différentes: elle apprend à laisser de côté les jugements de valeur, les opinions... de ce point de vue, elle apparaît même comme un "déconditionnement" possible... De plus, le contenu étant en liaison étroite avec le travail, les grilles étant transposables, les attitudes étant acquises, elle permet un transfert professionnel certain. Son utilité n'est jamais remise en cause.

La restitution des résultats de ce travail aux étudiants montre qu'il y a une certaine continuité entre les entretiens individuels et l'entretien collectif: les participants soulignent, une fois encore, la division entre les unités théoriques et les unités pratiques, cette division étant peut-être encore plus apparente lorsqu'on s'attache aux comportements de l'enseignant qu'au contenu proprement dit.

La fin du 3ème chapitre met en avant trois aspects de la restitution de l'enquête à l'équipe enseignante: il y a nécessité de repositionner les activités des uns et des autres dans la licence, et pour cela il faut ré-ouvrir le débat de la professionnalisation du cursus, quitte à faire glisser ce problème de la licence vers la maîtrise.

2. Les aspects de l'étude

L'éclairage donné aux contradictions, voire aux paradoxes qui sont attachés à la naissance des Sciences de l'Education à Lille permet d'établir un bilan de l'unité professionnelle sous un aspect nouveau. Sachant que cette unité est l'objet d'enjeux particuliers, il apparaît plus nettement que tout son intérêt repose sur trois points:

- son introduction à l'université est un premier pas vers l'ouverture souhaitée par les commissions gouvernementales et les rapports CERVEL, MALGLAIVE et de PERETTI. Elle continue "à dispenser l'approche conceptuelle des phénomènes et à privilégier les résultats de la recherche elle-même comme moyen de formation"⁽¹⁾, mais elle commence, grâce aux unités professionnelles à "instituer la pratique des métiers de la formation comme moyen premier de l'apprentissage professionnel et comme référence privilégiée de la réflexion théorique"⁽¹⁾;
- sa mise en place est une innovation qui pourrait servir de base à une professionnalisation de l'université;
- sa place particulière en début de cursus lui donne sa spécificité: puisque c'est la première unité, il faut partir des expériences de chacun pour amener à la découverte de points communs qui servent la réflexion menant au cadre théorique. Il s'avère très difficile lorsqu'on recommence une formation et que l'enseignant n'apporte pas de bibliographie de plaquer des connaissances théoriques sur son expérience. Chacun essaye de trouver en lui-même, dans ses propres savoirs, ce qui peut servir le groupe dont il fait partie. Ce sont alors

(1) Rapport CERVEL, op. cit., p. 38.

des ressources nouvelles qui "favorisent la prise de conscience", qui aident "à se poser des questions sur les attitudes quotidiennes", qui "développent les capacités à lier des informations éparses" pour amener l'occasion d'une réflexion critique dans le but d'accroître la lucidité de chacun quant aux choix qu'il leur est possible de prendre désormais. Sortir de l'isolement dans lequel se trouve généralement tout praticien permet de stimuler les désirs d'évolution. Il peut se définir alors de nouvelles normes de comportement et d'action. "Les stagiaires qui ont la possibilité de réfléchir avec d'autres sur leur activité professionnelle et la formation ne manquent pas de s'interroger sur leur pouvoir instituant. Bien sûr, des modifications observées ne sont quelquefois qu'aménagement organisationnel laissant intacts les objectifs et les finalités. Mais, on peut aussi les considérer comme indicatives d'une dynamique relationnelle, d'une pensée en train de s'élaborer, d'un courant de réflexion critique qui cherche ses formulations, d'intentions pédagogiques et politiques, d'une potentialité de changement profond".(1) Dans la mesure des contraintes de l'unité d'observation et de description d'une pratique pédagogique, on peut dire qu'en mettant l'accent sur "les médiations apparemment innocentes du savoir, du pouvoir et de l'institution"(2) elle peut apporter à quelques participants une certaine idée de leur liberté.

- Enfin, en élaborant ensemble à partir de leur discipline d'origine, un "langage commun", en cessant d'être un moment les représentants d'une discipline particulière, en vivant l'expérience d'un groupe en évolution, en actualisant leur expérience passée par les récits des autres participants, en oeuvrant conjointement pour aplanir les différences, en acceptant de mieux relier leurs pratiques, chaque professionnel se donne la possibilité de s'impliquer dans sa propre formation et d'en devenir le sujet. Un effet secondaire de ce type d'unité est l'idée que "le travail de formation concerne plutôt la démarche et

(1) B. HONORE et L. MAISONS, "Former des enseignants", Science de l'Homme, Privat, 1980, p. 115.

(2) Ibidem, p. 34.

ses péripéties que les acquisitions diverses et parfois inattendues sur lesquelles elle débouche⁽¹⁾. Il a été vu comment, en proposant une pratique différente du mode d'acquisition des connaissances, les enseignants tendaient à mettre en place un transfert de cette pratique. L'idée d'une familiarisation avec d'autres situations éducatives sert ici d'expérience formatrice, même si ce n'est pas explicitement exprimé. Par contre, dans un autre ordre "l'élaboration d'un mémoire, au delà des connaissances qu'elle permet d'acquérir, peut être regardée comme un entraînement à l'étude d'un problème, avec recherche documentaire, analyses, synthèses, etc... qui vaudra pour toute entreprise ultérieurement, quel qu'en soit le sujet"⁽¹⁾. On voit s'amorcer à propos de ces deux exemples, celui du transfert et celui de l'écrit, un va et vient entre la pratique et la théorie dans lequel "le moment théorique est à la fois formalisation de l'expérience pratique, élargissement du champ des représentations et anticipation sur d'autres expériences"⁽¹⁾, même si cette unité ne pratique pas réellement l'alternance, elle s'efforce néanmoins d'y tendre et sa démarche volontaire axée sur les expériences des participants apparaît être celle qui pallie le mieux cet inconvénient certain.

3. Les limites

Si les constats précédents apparaissent clairement à l'étude des entretiens, des suivis des cours et des fiches d'évaluation, trois autres pistes de recherche pourraient être dégagées de tous ces matériaux, l'une concernant la poursuite éventuelle à donner, la seconde portant davantage sur la théorisation, la dernière se tournant vers l'action.

En effet, aucune exploitation n'a été faite à partir de l'appartenance professionnelle des interviewés. Il faudrait établir un croisement entre les représentations sur le cursus des Sciences de l'Education et l'unité capitalisable avec:

(1) G. FERRY, op. cit., p. 54.

- le statut professionnel - notamment en différenciant les participants qui ont une "pratique pédagogique politique" de ceux qui ont uniquement une "pratique pédagogique enseignante" (d'après G. MALGLAIVE);
- la trajectoire sociale, l'itinéraire professionnel;
- le mode d'accès et la typologie des motivations sociales;

et les résultats obtenus, en établissant une frontière entre les effets subjectifs et les effets objectifs de la formation; ce prolongement de l'étude n'aboutirait-il pas à la mise en évidence des inégalités reconduites dans l'unité 50360?

De nombreuses questions se posent, qui seraient alors étudiées: il serait possible de savoir qui parle de quoi et s'il existe une différence dans les interviews qui se dégageraient d'après les types de métiers exercés: est-ce que les travailleurs sociaux pensent la même chose du mode de travail que les enseignants? Est-ce qu'une expérience professionnelle, quelle qu'elle soit, change la vue que l'on peut avoir sur les objectifs de l'unité? Est-ce que la relation avec le travail se met en place plus facilement chez les organisateurs de formation que chez les didacticiens? Autrement dit, est-ce que l'intégration des buts poursuivis par l'unité concernant à la fois la technique d'observation, le mode de travail en sous-groupe, la prise de recul par rapport à son environnement institutionnel et la prise de conscience de son action pédagogique n'est pas plus rapidement réalisée par ceux qui possèdent, selon MALGLAIVE, une pratique pédagogique politique que par ceux qui n'ont qu'une pratique pédagogique enseignante? En effet, dit MALGLAIVE, "s'il appartient à l'instance politique de définir les finalités de l'éducation et de façonner ses conditions d'existence à l'aide de mesures proprement politiques, son rôle n'est pas d'organiser dans le détail les multiples procès de formation liés à ses finalités. Ce travail est précisément celui de la pratique pédagogique politique et il consiste à traduire les finalités et conditions d'existence de la formation en objectifs et formes d'existence du procès de formation, sous les aspects organisationnels, matériels, pédagogiques"(1).

Les tâches de ces professionnels sont différenciées, mais, à des degrés divers, tous contribuent à fixer de façon très précise et souvent très stricte, les modalités concrètes de formation qu'il revient à la pratique pédagogique enseignante de faire fonctionner. C'est donc "avec des moyens et des conditions déterminés en dehors d'elle que s'exerce cette dernière". Cependant, "la pratique pédagogique enseignante garde malgré tout une zone d'autonomie irréductible, celle de la relation qui s'instaure entre formateurs et formés et qui, à tout moment, nécessite une adaptation des contenus, des techniques pédagogiques, à la réalité concrète des élèves en train d'apprendre"(1).

La question qui se pose est la suivante: étant donné le contenu et la méthode de l'unité 50360, est-ce que le profit maximum de cet enseignement ne va pas de façon déterminante à ceux qui en auraient éventuellement le moins besoin, à savoir ceux qui ont déjà une expérience professionnelle, même courte? L'apport spécifique de l'unité renforcerait alors une compétence pré-existante...

4. Les enjeux persistants

L'étude montre que la prise en compte des acquis professionnels et des pratiques dans le cursus des Sciences de l'Education de la région Nord-Pas-de-Calais est un enjeu réel. Les perspectives pour améliorer cette prise en compte sont les suivantes:

- les liens DUFA-Licence sont réaffirmés. Il faut toutefois noter qu'une partie du public de licence pourrait d'abord suivre le DUFA. Une orientation politique, administrative, pédagogique, doit être définie. "Il faut établir une délimitation distincte, sur le plan des capacités entre ce que l'on attend des Dufistes d'une part, les étu-

(1) G. MALGLAIVE, "Politique et pédagogie en formation d'adultes", Théorie et pratiques de l'éducation permanente, Paris, 1981, pp. 86-88.

dians de licence-maîtrise d'autre part...⁽¹⁾. Sinon cette dernière filière risque de devenir "un super-DUFA"⁽¹⁾. Ces précisions à apporter doivent être négociées d'autant plus rapidement qu'une délégation vient de reconnaître le DUFA comme diplôme national pour former les formateurs du dispositif "jeunes"⁽²⁾. La demande d'homologation est en cours, sous l'égide:

- du Ministère de l'Education Nationale (DESUP);
- du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DF).

Les taux de réussite en licence des détenteurs du DUFA justifieraient si nécessaire, l'articulation DUFA-licence.

- Il faudrait à la fois approfondir, du point de vue pédagogique, les cohérences internes des unités et mieux exposer les orientations, les objectifs et articulations générales du cursus... si on veut que soient dépassées les oppositions entre U.C. dites professionnelles et U.C. dites théoriques. "La clarification concernerait, pour les U.C. dites théoriques, les formes pédagogiques et la justification des contenus, et pour les U.C. dites professionnelles, l'élucidation des méthodologies sous-jacentes"⁽³⁾.
- Le statu quo politique en licence concernant d'une part, cette opposition "théorie/pratique" et, d'autre part, l'accès direct à l'université aux praticiens peut apparaître aux yeux de certains comme une réconciliation face à un avenir menaçant... C'est en tout cas une manière de préserver des acquis... Il a été vu que le débat, se figeant en licence, se déplace en maîtrise. Dès lors, "la définition des exigences attendues du mémoire de maîtrise se trouve posé. On attend au moins un cursus de recherche empirique, référé à une dominante disciplinaire, ce qui ne saurait exclure des mémoires à dominante théorique"⁽¹⁾. Là encore, une politique doit être définie si on veut déve-

(1) Second compte-rendu de la réunion de l'équipe pédagogique.

(2) Délégation à la formation professionnelle BL/CGA 2331 - 20 juin 1985, "Formation de formateurs du dispositif "jeunes", programme 1986.

(3) Second compte-rendu.

lopper une plus grande polyvalence des outils méthodologiques. Il serait souhaitable que ceux-ci permettent aussi bien un travail de recherche de type universitaire que, pour les professionnels, une meilleure connaissance du terrain sur lequel s'exerce leur pratique ... Comment définir le mémoire, et comment, pédagogiquement, spécialiser les enseignements de maîtrise en préservant l'ouverture?

... Car l'enjeu fondamental des acquis professionnels en licence-maîtrise est bien celui de l'ouverture. Si l'on suppose que le problème théorie/pratique est à résoudre maintenant dans le cadre de la maîtrise par le biais des outils méthodologiques à acquérir, va-t-on assister à un nouveau face à face entre la "recherche-action" et "la recherche fondamentale"?

Restera alors posé, dans un contexte universitaire et politique général, le problème du passage d'une ouverture aux praticiens à une ouverture aux institutions qui les emploient et qui les forment⁽²⁾. Sur ce dernier enjeu se pose le problème d'un double système d'alternance/reconnaissance hors de l'université, mais en accord avec elle, entre ce qui est acquis par la pratique et ce qui est acquis par les formations d'accompagnement de cette pratique. Tel qu'il se présente et fonctionne à Lille, le cursus des Sciences de l'Education prouve que la prise en compte des acquis professionnels est non seulement réalisable mais encore particulièrement satisfaisante pour des participants qui sont toujours plus nombreux. Pour que ce nombre croissant d'étudiants ne déséquilibre pas dangereusement la formation, l'ouverture à d'autres "institutions enseignantes", sous contrôle des deux universités, serait bienvenue... En déléguant à des organismes extérieurs une habilitation à délivrer certaines unités, l'université, "maître d'oeuvre" du cursus, ferait un pas de plus vers la prise en compte des expériences professionnelles et de formation des personnes comme des institutions. Cet aspect de l'ouverture fut à l'ordre du jour. Sur ce point, pour le moment, c'est l'attente.

(1) Second compte-rendu.

(2) "Projet de licence d'enseignement en Formation d'adultes" (Cf. Bibliographie).

TABLE DES SIGLES

AFFA	: Association Formation Professionnelle des Adultes
CAFOC	: Centre Académique de Formation Continue
CIFFA	: Centre Inter-régional de Formation de Formateurs d'Adultes
CNAM	: Conservatoire National des Arts et Métiers
CRDP	: Centre Régional de Documentation Pédagogique
CUEEP	: Centre Université-Economie d'Education Permanente
CPAIDEN	: Conseiller Pédagogique auprès d'un Inspecteur Départemental de l'Education Nationale
CPTR	: Centre Psycho-Technique Régional
CREFO	: Centre Régional d'Enseignement et de Formation Ouvrière
CRESR	: Conseil Régional de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
DEA	: Diplôme d'Etudes Approfondies
DESUP	: Direction Enseignement Supérieur
DEUG	: Diplôme d'Etude Universitaire Générale
DUFA	: Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes
ENNA	: Ecole Normale Nationale d'Apprentissage
FCEP	: Formation Continue-Education Permanente (Lille III)
INRP	: Institut National de Recherche Pédagogique
PEC	: Peuple et Culture
U.C.	: Unité Capitalisable
U.E.R.	: Unité d'Enseignement et de Recherche
U.V.	: Unité de Valeur

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C., "La reproduction", Paris, Ed. De Minuit, 1970, 267 p.
- DUBAR, C., "Formation permanente et contradictions sociales", Paris, Editions Sociales, Collection "Problèmes", 1980, 223 p.
- DUBAR, C., et alii, "Besoins de formation continue et crise économique", Lille, Cahiers de l'a.s.t.r.é.e. 1, Presses Universitaires de Lille, 1981, 203 p.
- DUBAR, C., "A propos des fonctions de la formation continue en France: interprétations et confrontations théoriques", Cahiers lillois d'économie et de sociologie (C.L.E.S.), no. 1, 1er semestre 1983, pp. 51 à 58.
- DUBAR, C., "La formation professionnelle continue", Paris, Editions La découverte, Coll. "Repères", no. 28, 1984, 124 p.
- DURKHEIM, G., "Education et sociologie", Paris, P.U.F., 1966, 130 p.
- FERRY, G., "Le trajet de la formation - les enseignants entre la théorie et la pratique", Paris, Editions Dunod, février 83, 112 p.
- HONORE, B., et BRICON, J., "Former des enseignants", Paris, Edition Privat, Coll. "Sciences de l'Homme", 1980, 200 p.
- LESNE, M., "Travail pédagogique et Formation d'adultes", Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1977, 185 p.
- MALGLAIVE, G., "Politique et pédagogie en formation d'adultes", Paris, "Théories et pratiques de l'éducation permanente", Coll. éditée par la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente, 1981, 258p.
- MIALARET, G., "Les Sciences de l'Education", Paris, P.U.F., Coll. "Que Sais-Je?", no. 1645, 1984, 126 p.
- PERETTI (de) A., "La formation des personnels de l'Education Nationale - rapport au Ministre de l'Education Nationale", Paris, La Documentation française, 1982, 339 p.
- POSTIC, H., "Observation et Formation des enseignants", Paris, P.U.F., "Pédagogie d'aujourd'hui", 1977, 336 p.
- SCHWARTZ, B., "L'insertion professionnelle et sociale des jeunes", Rapport au Premier Ministre, La Documentation française, sept. 81, 145 p.

RAPPORTS DACTYLOGRAPHIES (Archives)

Le code correspond à la classification des archives de la bibliothèque Sciences de l'Education du CUEEP.

MALGLAIVE, G., "La formation et la qualification des agents de la formation", Rapport rédigé à la suite des réunions du groupe de travail mis en place à l'initiative du Ministère de la Formation Professionnelle, Sept. 82, 88 p.

SE/82/88

CERVEL, "Formation qualifiante de formateurs intervenant en formation d'adultes", Collaboration des CAPOC et des Universités. Rapport du groupe de travail, Ministère de l'Education Nationale, oct. 1982, 52 p.

SE/82/52

DEMUNTER, P., DUBUS, A., HEDOUX, J., "Projet de licence d'enseignement en formation d'adultes", Demande d'habilitation à délivrer une licence nouvelle, déc. 1982, 15 p.

SE/82/15

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION GENERALE	3
1. L'objet du travail	3
2. La méthodologie	5
CHAPITRE I. - PRESENTATION ET REPRESENTATIONS DU CURSUS DES SCIENCES DE L'EDUCATION	 7
Introduction	7
§1. Bref aperçu historique du cursus des Sciences de l'Education dans la Région Nord-Pas-de-Calais	 8
1. La licence des Sciences de l'Education	8
a) Les origines nationales	8
b) Les origines régionales	9
2. La licence de Formateurs d'Agents Educatifs	11
a) La commission "Malglaive" (septembre 1982)	12
b) La commission "Cervel" (octobre 1982)	15
c) Le projet régional	16
§2. Représentations des participants concernant le cursus des Sciences de l'Education dans la Région Nord-Pas-de-Calais	 21
1. Ce cursus répond à quels besoins?	21
2. Les acteurs concernés par ce cursus	23
a) Par qui a-t-il été institué?	23
b) Pour qui a-t-il été institué?	25
§3. Représentations des participants concernant la licence	28
1. Les objectifs poursuivis à l'inscription	28
2. Les diverses conditions matérielles inhérentes à l'ins- cription en licence	 31
a) Les informations préalables à l'inscription	31
b) Les "surprises" dues à la reprise des études	32
c) Les réticences	33
d) Le choix des unités	35
Conclusions	38
CHAPITRE II. - PRESENTATION ET REPRESENTATION DE L'UNITE PROFESSIONNELLE	 40
Introduction	40
§1. Présentation de l'Unité professionnelle 50360 "Conditions professionnelles d'enseignement et de formation	 42

1. Les différentes maquettes	42
2. La présentation du public	45
3. Le déroulement des séances	48
\$2. Représentation des participants concernant l'unité 50360	52
1. Le déroulement de l'unité	52
a) Les premières impressions	52
b) Les éclaircissements	54
2. Le mode de travail	56
a) Le travail en sous-groupe	56
b) Le rôle de l'enseignant	60
3. Le public	62
\$3. Evaluations de l'unité 50360	67
1. Les intérêts de l'unité 50360	67
2. Les limites de l'unité 50360	73
a) Les problèmes matériels	73
b) Les problèmes d'organisation	74
3. Le point de vue des enseignants	81
Conclusion	83
CHAPITRE III. - LES ACQUIS PROFESSIONNELS EN LICENCE DES SCIENCES DE L'EDUCATION	84
Introduction	84
\$1. Les acquis professionnels dans le cursus des Sciences de l'Education	85
1. La spécificité de l'unité	85
2. Le rapport avec le travail	88
3. Le problème de l'investissement	92
\$2. L'U.C. 50360 dans la licence, analyse des entretiens et de la restitution	96
1. L'U.C. 50360 dans la licence: l'apport des entretiens	96
2. La continuité et/ou l'infléchissement des points de vue entre l'entretien individuel et l'entretien collectif: sa restitution	98
3. Le problème d'articulation "théorie" "pratique"	101
\$3. La restitution de l'étude auprès de l'équipe enseignante	104
Conclusion	106
CONCLUSION GENERALE	108
1. Le résumé de l'étude	108
2. Les aspects de l'étude	111
3. Les limites	113
4. Les enjeux persistants	115
TABLE DES SIGLES	118
BIBLIOGRAPHIE	119
TABLE DES MATIERES	121

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

C.U.E.E.P.

11 rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX (tél.: 20/52.54.24)

No.	F.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="text"/>
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion profes- sionnelle et sociale des jeunes: Une idée neuve? Un dispositif des années 80? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis profes- sionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veillez préciser:

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du CUEEP.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24