

vous avez dit ...

pédagogie

L'Université et la formation continue des enseignants

**Besoins et souhaits des enseignants fribourgeois
en matière de formation continue
Isabelle Monnard, Sandra Pfeuti & Jean-Luc Gurtner**

**La formation continue du corps enseignant :
un espace entre attentes des maîtres et des formateurs
Pierre Marc**

n° 45
février 1997

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
tél. (038) 208 341 & 208 606**

VOUS AVEZ DIT . . .

P E D A G O G I E ?

**L'Université et la formation
continue des enseignants**

**Besoins et souhaits des enseignants fribourgeois
en matière de formation continue
Isabelle Monnard, Sandra Pfeuti & Jean-Luc Gurtner**

**La formation continue du corps enseignant :
un espace entre attentes des maîtres et des formateurs
Pierre Marc**

n° 45
février 1997

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel

Tél. (032) 720 86 06 & 720 83 41 Fax (032) 721 37 60 E-mail : marc@lettres.unine.ch

Internet <http://www.unine.ch/sed/>

Table des matières

L'université et la formation continue des enseignants
Enquête concernant les besoins et souhaits des enseignants
fribourgeois en matière de formation continue à l'Université
par Isabelle Monnard, Sandra Pfeuti & Jean-Luc Gurtner

INTRODUCTION	2
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	3
Description du questionnaire	3
Effectif	3
Traitement des données	4
DESCRIPTION DE LA POPULATION	4
Données personnelles	4
Données professionnelles	4
Formation	6
AUTO-APPRÉCIATION DES CAPACITÉS ET DES CONNAISSANCES	7
Auto-appréciation des capacités	8
Auto-appréciation des connaissances	9
Rôle des variables situationnelles	9
ATTENTES DE FORMATION CONTINUE	10
Contenu	10
Priorité des thèmes	10
Rôle des variables situationnelles et professionnelles	12
Thème le plus important	14
Contenus proposés	15
Organisation de la formation continue	17
Aménagement du temps	17
Formes de travail	20
Conditions matérielles	22
Reconnaissance	23
CONCLUSION	26
Annexes	29
Liste des tableaux et des figures	38
En guise de postface	
L'emplacement de la formation continue du corps enseignant : un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs par Pierre Marc	39
<i>Vous avez dit... pédagogie</i>	46

INTRODUCTION

Réalisée à la demande du Service de formation continue de l'Université de Fribourg, cette enquête a pour but d'initier une réflexion générale sur les options à prendre en vue d'une contribution de l'Université à la formation continue des enseignants de la scolarité obligatoire et postobligatoire du canton de Fribourg. Les résultats obtenus sont susceptibles d'intéresser non seulement l'Université, mais également les enseignants eux-mêmes et toute autre institution préoccupée par la formation des enseignants. L'enquête vise principalement à identifier les attentes des enseignants francophones à propos des contenus et des modalités d'organisation de la formation continue. On peut supposer que des difficultés rencontrées dans la pratique professionnelle et des connaissances jugées insuffisantes peuvent influencer ces attentes. L'étude tente de préciser ce lien et d'identifier d'autres variables situationnelles et professionnelles qui peuvent déterminer les attentes.

L'étendue de la population visée nous a conduit à choisir le questionnaire comme instrument d'investigation. Ce choix peut être critiqué. En effet, il ne permet ni le dialogue, ni la possibilité d'approfondir certains points. Cependant, il reste un instrument privilégié pour obtenir une vue d'ensemble, recueillir un grand nombre de données sur un vaste échantillon et pour quantifier ces informations.

Nous présentons les résultats sans les interpréter, préférant une description aussi rigoureuse que possible des faits pour permettre à chacun d'extraire des éléments susceptibles d'étayer sa réflexion.

Ce travail comporte quatre parties : les aspects méthodologiques de l'enquête, la situation personnelle et professionnelle des enseignants, les résultats de l'auto-appréciation des connaissances et des capacités, les attentes en matière de contenu et d'organisation de la formation continue.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Description du questionnaire

Nous avons construit le questionnaire en nous basant sur celui utilisé par Burdoncle et Lumbroso (1986) dans leur enquête sur la formation continue des enseignants du second degré¹. Plusieurs personnes ont été consultées pour en évaluer la pertinence et la clarté. La version finale du questionnaire est présentée en annexe (Annexe 1).

Le questionnaire comprend trois parties. La première partie regroupe des items concernant la situation personnelle, la formation et l'activité professionnelle des enseignants. La deuxième partie est consacrée à l'auto-appréciation des connaissances et des capacités professionnelles. La troisième partie propose des questions sur les attentes en matière de contenu et d'organisation de la formation continue.

Effectif

Entre septembre et octobre 1995, nous avons soumis le questionnaire à 1100 enseignants francophones du canton de Fribourg : 300 au primaire, 400 au secondaire I et 400 au secondaire II.

Les adresses des enseignants primaires nous ont été transmises par le Département de l'instruction publique. Un questionnaire et une enveloppe retour ont été envoyés personnellement à un enseignant sur trois.

Pour les enseignants du secondaire I et du secondaire II, les chefs de service se sont chargés de la diffusion des questionnaires. Nous avons choisi un cycle d'orientation par district (Bulle, Châtel-St-Denis, Estavayer, Marly, Morat et Romont) et deux en ville de Fribourg (Jolimont et Pérolles) et tous les établissements du secondaire II (y compris les écoles normales et les écoles cantonales de degré diplôme). Dans chaque établissement, tous les enseignants ont reçu le questionnaire accompagné d'une enveloppe retour.

Nous avons reçu 436 questionnaires (tableau 1), soit un taux de retour de 40%, ce qui représente un pourcentage important pour ce type d'enquête. Un enseignant primaire sur deux et 35% des enseignants du secondaire ont répondu. Il est possible que la différence soit due au mode de transmission des questionnaires.

Tableau 1

Nombre de questionnaires distribués et pourcentage de retour

Nombre de questionnaires	Primaire	Sec I	Sec II	Total	
Transmis	300	400	400	1100	
Retournés	157	136	29 ²	114	436
% de retour	52%	35%		40%	

¹ Bourdoncle R., Lumbroso, M. (1986). *La formation continue des enseignants du second degré*. Paris : INRP.

² Ces 29 enseignants travaillent au secondaire I et au secondaire II. Pour les analyses, nous les avons considérés comme des enseignants du secondaire II.

Traitement des données

Certains enseignants n'ont pas répondu à la totalité des questions. Nous avons traité les items complétés afin de conserver un maximum d'informations. Dans la suite du travail, nous indiquons l'effectif sur lequel les analyses sont réalisées.

Les analyses effectuées sont principalement descriptives : calcul et comparaison d'effectifs, de pourcentages et de moyennes. Des traitements statistiques (ANOVA, r de Bravais-Pearson) ont été utilisés pour apprécier les effets significatifs de certaines variables.

Le nombre important de questionnaires reçus permet presque de considérer l'échantillon comme représentatif. Les résultats présentés donnent des indications, parfois fortement appuyées par des tendances significatives.

DESCRIPTION DE LA POPULATION

Les douze items (questions 1 à 12) de la première partie du questionnaire nous permettent de décrire les enseignants ayant répondu au questionnaire : trois items pour des données personnelles, cinq pour des données professionnelles, deux pour la formation initiale et deux pour la formation continue. Ces variables sont généralement présentées en fonction du niveau d'enseignement.

Données personnelles

Sexe

Notre effectif comporte presque autant d'hommes (49%) que de femmes (51%). Il comprend 62% de femmes au primaire et 44% au niveau secondaire. Cette répartition correspond assez bien à celle de la population de référence.

Situation personnelle

Trois cent trente enseignant(e)s vivent en couple (76%) et 103 vivent seuls (24%).

Nombre d'enfants

Soixante-quatre pour-cent ont au moins un enfant : 11% en ont un seul, 25% en ont deux et 28% en ont trois ou plus.

Données professionnelles

Lieu de travail

Onze personnes n'ont pas indiqué leur lieu de travail. Nous avons obtenu des réponses d'enseignants de tous les districts; pour le secondaire II, seuls deux districts possèdent des établissements publics de ce niveau (tableau 2).

Un tiers des enseignants ayant répondu travaille en ville de Fribourg. Quelques uns exercent dans deux districts.

Tableau 2
Type d'établissement et lieu de travail

Lieu Etablissement	Broye	Fribourg	Glâne Veveyse		Gruyère	Lac	Sarine	Deux lieux
			Gl	Ve				
Primaire	18	21	29		31	3	44	5
Sec I	30	18	24	13	21	10	19	0
Sec II	1	96	1	0	12	0	0	0
Sec I+II	0	6	5	0	15	0	0	3
Total	49	141	72		79	13	63	8

Durée de travail

Parmi les personnes qui ont répondu, 57% travaillent à plein temps, 43% à temps partiel dont 36% au moins à mi-temps et 7% moins d'un mi-temps.

Degré d'ancienneté dans l'enseignement

Il était demandé aux enseignants d'indiquer l'année de leur début dans l'enseignement. Nous les avons regroupés en cinq classes : 0 à 5, 6 à 10, 11 à 15, 16 à 20, plus de 20 années d'expérience.

Le tiers des enseignants ayant répondu a plus de 20 ans de pratique. C'est au primaire que l'on trouve le plus d'enseignants ayant de 0 à 5 ans d'expérience : 26% contre 10% au secondaire.

Nombre de branches enseignées

La même proportion (un quart) d'enseignants du secondaire I enseigne deux, trois ou quatre branches. Une minorité (14%) n'enseigne qu'une discipline. Au secondaire II, la majorité enseigne 1 (42%) ou 2 disciplines (43%). Ils ne sont que 11% à enseigner plus de deux matières.

Disciplines enseignées

Nous demandions de nommer les branches enseignées en notant comme 1ère branche celle dans laquelle le plus d'heures d'enseignement sont données.

En première branche, les enseignants questionnés enseignent principalement :

Au secondaire I :

- français (33%),
- mathématiques (27%),
- langues étrangères (14%).

Au secondaire II :

- français (20%),
- langues étrangères (19%),
- mathématiques (12%),
- biologie-physique (10%),
- géographie-histoire (9%).

Les autres enseignants se répartissent de façon plus homogène dans une trentaine de disciplines; il en est de même pour les 2ème, 3ème et 4ème branches. Par la suite, nous n'utiliserons que la 1ère branche enseignée (en effectuant parfois des regroupements) pour établir des liens avec d'autres questions.

Formation

Diplômes obtenus

Dans le tableau 3, nous avons regroupé les enseignants de chaque niveau en fonction des diplômes obtenus. Un certain nombre d'enseignants possédant plusieurs titres, il faut donc lire pour chaque rubrique : possède au moins un diplôme d'enseignement primaire ou au moins une licence, etc. Dans certaines rubriques nous avons regroupé plusieurs types de diplôme; il s'agit alors de formations que nous avons jugées comparables pour le niveau d'enseignement considéré.

Tableau 3
Formation initiale³

Primaire		
Diplôme d'ens. prim.	144	92%
MCD/MCDI(Classe spéciale)	11	7%
EF/ACT/ACM	2	1%
Secondaire I		
DES/DMG	100	73.5%
MCD/Maître classe pratique/spéciale	12	9%
Licence	13	9.5%
Diplôme d'ens. prim./EF/ACT/ACM	11	8%
Secondaire II		
Licence+DMG	61	53.5%
Licence+DES	8	7%
Licence sans DMG	33	29%
DES/EF/ACT/ACM/Diplôme d'ens. prim.	12	10.5%
Secondaire I+II		
DMG	15	52%
DES	5	17%
Licence	9	31%

Des diplômes obtenus, on peut déduire que la plupart des enseignants possèdent une formation académique et une formation pédagogique.

Certains enseignants du secondaire n'ont pas reçu de formation pédagogique : 9.5% au secondaire I, 29% au secondaire II, 31% au secondaire I+II. Tous ces enseignants sont titulaires au minimum d'une licence ou d'un diplôme équivalent.

³ Les abréviations utilisées dans le tableau correspondent aux diplômes suivants :
MCD/MCDI : Maître(sse) de classe de développement et itinérant(e)
EF : Economie familiale
ACT/ACM : Activités créatrices textiles/Activités créatrices manuelles
DES : Diplôme d'enseignement secondaire
DMG : Diplôme de maître de gymnase

Formation académique et didactique

Il était demandé aux enseignants du secondaire d'indiquer s'ils avaient reçu, pour chaque branche enseignée, une formation académique et/ou didactique. Parmi les enseignants qui ont répondu, 90% disent avoir reçu une formation académique dans leur première branche et 83% dans leur deuxième branche; ils sont moins nombreux à déclarer avoir suivi une formation didactique : 75% pour la première branche et 67% pour la deuxième branche. Si les enseignants du secondaire II sont généralement plus nombreux que les enseignants du secondaire I à affirmer posséder une formation académique, on observe l'inverse pour la formation didactique.

Plusieurs enseignants n'ont pas complété cet item : 10% pour les deux premières branches et jusqu'à 25% pour les autres branches.

La majorité des enseignants déclarent être formés tant sur le plan académique que didactique (pour les deux premières branches); nous avons parfois observé des décalages entre les réponses à cette question et la formation déduite des diplômes obtenus. Pour cette raison, nous avons renoncé à utiliser ces informations dans l'analyse des données.

Formation continue

Plus des trois quarts des enseignants du secondaire I et du secondaire II et 70% des enseignants du primaire ont déjà suivi une action de formation continue.

Raisons de renonciation

Plusieurs raisons pouvaient être choisies parmi les quatre proposées.

C'est principalement à cause du temps déjà consacré à l'enseignement et à la préparation des cours que les enseignants renonceraient ou ont déjà renoncé à entreprendre une action de formation continue; plus ils ont une charge horaire élevée, plus ils invoquent cette raison.

Les charges familiales seraient une raison de renonciation pour 30% des enseignants et en particulier pour 44% de ceux qui ont au moins un enfant. Un enseignant sur 5 (3 sur 10 au primaire) renoncerait à une formation si celle-ci se déroulait trop loin de son domicile.

Comme autres raisons, certains enseignants mentionnent l'aspect inintéressant des cours proposés, leur coût trop élevé, ou encore la non-reconnaissance de la formation continue.

AUTO-APPRÉCIATION DES CAPACITÉS ET DES CONNAISSANCES

La deuxième partie du questionnaire comporte onze items (questions 13 et 14) permettant aux enseignants d'apprécier différents aspects de leur activité professionnelle.

Les sept premiers items concernent des capacités dans divers domaines. Il était demandé de situer le degré de difficulté de chaque activité sur une échelle allant de 1 (*difficile*) à 5 (*facile*).

Les quatre autres items demandent une appréciation des connaissances sur une échelle allant de 1 (*insuffisantes*) à 5 (*suffisantes*).

Sur cette base, nous avons calculé, pour chaque domaine proposé, la moyenne des scores et le pourcentage des réponses déclarant l'activité facile (regroupement des réponses 4 et 5 - *assez facile* et *facile*) ou difficile (1 et 2 - *difficile* et *assez difficile*) et le pourcentage déclarant des connaissances suffisantes (4 et 5 - *plutôt suffisantes* et *suffisantes*) ou insuffisantes (1 et 2 - *insuffisantes* et *pas tout à fait suffisantes*).

Le tableau 4 présente les résultats obtenus pour les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Dans chaque cas, les items sont présentés dans l'ordre décroissant des moyennes obtenues (μ), c'est-à-dire du plus facile/suffisant au plus difficile/insuffisant.

Tableau 4
Auto-appréciation des capacités et des connaissances

PRIMAIRE			
Capacités	μ	%	%
		Difficile	Facile
Relation avec la classe	4.1	6	77
Collaboration avec les parents	3.8	12	62
Démarches d'évaluation	3.8	13	62
Choix dans les programmes	3.7	13	60
Technologies nouvelles	3.3	27	45
Méthodes pédagogiques	3.2	24	42
Prise en compte des diff. ind.	2.6	56	24
Connaissances	μ	Insuffisantes	Suffisantes
Disciplines	4.4	1	86
Savoirs élèves	4.3	3	85
Didactiques	3.8	1	61
Caractéristiques des élèves	3.1	24	34
SECONDAIRE			
Capacités	μ	%	%
		Difficile	Facile
Relation avec la classe	4.1	6	75
Choix dans les programmes	3.6	16	61
Collaboration avec les parents	3.4	14	38
Technologies nouvelles	3.4	24	46
Méthodes pédagogiques	3.2	28	40
Démarches d'évaluation	3.2	32	36
Prise en compte des diff. ind.	2.6	57	23
Connaissances	μ	Insuffisantes	Suffisantes
Disciplines	4.5	1	89
Savoirs élèves	4.2	5	76
Didactiques	3.8	8	62
Caractéristiques des élèves	3.3	18	39

Auto-appréciation des capacités

On observe que six des sept items obtiennent une moyenne supérieure à 3 (moyenne arithmétique de l'échelle). Globalement, les enseignants disent donc rencontrer peu de difficulté dans les activités professionnelles proposées, sauf dans la prise en compte des différences individuelles. En effet, cette activité est considérée comme difficile par plus de la

moitié de l'effectif, tant au primaire (56%) qu'au secondaire (57%). Le domaine considéré comme le plus facile est l'établissement d'une bonne relation avec la classe.

Auto-appréciation des connaissances

Nous remarquons que la plupart des enseignants estiment leurs connaissances dans les disciplines enseignées suffisantes. Tous les items obtiennent une moyenne supérieure à la moyenne de l'échelle. Dans trois des quatre domaines (savoirs dans les disciplines, savoirs des élèves et didactiques), seule une faible minorité déclare avoir des connaissances insuffisantes. C'est dans le domaine des caractéristiques pouvant agir sur le développement et les apprentissages des élèves que l'on trouve le plus d'insatisfaction (24% au primaire et 18% au secondaire), ce qui concorde bien avec la difficulté à tenir compte des différences individuelles.

Dans l'ensemble, les enseignants semblent donc plutôt satisfaits de leurs capacités professionnelles et de leurs connaissances. Pour affiner cette description, il est nécessaire d'observer plus en détail le rôle de certaines variables situationnelles.

Rôle des variables situationnelles

Etablissement

Les enseignants du primaire et du secondaire apprécient de façon presque identique leur action pédagogique et leurs connaissances.

Le niveau d'enseignement a cependant une influence significative sur les réponses à deux items : les enseignants du primaire déclarent avoir plus de facilité dans leur capacité à collaborer avec les parents ($F(2,378) = 4.8, p < .01$) et à utiliser différentes démarches d'évaluation ($F(2,404) = 15, p < .001$).

Nombre d'années d'enseignement

Les appréciations pour le choix et la mise en oeuvre des méthodes pédagogiques diffèrent significativement selon le nombre d'années d'enseignement ($F(4,418) = 4.4, p < .001$). Ce sont les enseignants ayant de 6 à 10 ans d'expérience qui déclarent avoir le plus de difficulté; la moyenne obtenue (2.8) est la seule inférieure à 3 (milieu de l'échelle). Les enseignants ayant de 11 à 15 ans d'expérience ont le plus de facilité dans ce domaine ($m = 3.4$).

Au niveau primaire, le nombre d'années d'enseignement a un effet significatif sur la capacités d'utiliser différentes démarches d'évaluation ($F(4,148) = 3.96, p < .001$). Ce sont les enseignants ayant de 0 à 5 ans de pratique qui disent éprouvent le plus de difficulté dans ce domaine ($m = 2.3$). Le nombre d'années d'enseignement n'a pas d'influence significative sur l'appréciation des connaissances.

Sexe

Les femmes ($m = 3.1$) se disent moins à l'aise que les hommes ($m = 3.5$) dans l'utilisation des technologies nouvelles d'enseignement ($F(1,419) = 5.9, p < .05$). Les autres domaines ne sont pas influencés par la variable sexe.

Formation initiale et branches enseignées

Au niveau secondaire, ni le type de formation, ni les disciplines enseignées n'ont d'influence significative sur l'auto-appréciation des capacités et des connaissances. Cependant, au secondaire II, les enseignants de mathématiques se distinguent légèrement des enseignants des autres disciplines dans certaines de leurs auto-appréciations. Ils déclarent éprouver quelques difficultés à utiliser différentes démarches d'évaluation ($m=2.7$) et estiment leurs connaissances des caractéristiques pouvant agir sur les élèves plutôt insuffisantes ($m=2.6$). Dans ces deux domaines, ils sont les seuls chez qui on observe des moyennes inférieures à la moyenne arithmétique de l'échelle.

ATTENTES DE FORMATION CONTINUE

La troisième partie du questionnaire permettait aux enseignants d'exprimer leurs attentes en matière de contenu (questions 15 à 17) et d'organisation (questions 18 à 25) de la formation continue. Pour ces attentes, nous examinerons l'influence des variables susceptibles de différencier les réponses des enseignants.

CONTENU

Les réponses concernant le contenu de la formation permettent, d'une part, d'identifier les thèmes jugés prioritaires par les enseignants et d'isoler celui qu'ils considèrent comme le plus important et, d'autre part, d'obtenir une liste de contenus plus précis qu'ils souhaiteraient approfondir.

Priorité des thèmes

Une liste de quinze thèmes de formation continue était présentée aux enseignants :

- A L'approfondissement de mes connaissances dans les disciplines enseignées
- B L'analyse des connaissances et des habiletés que les élèves doivent maîtriser dans les disciplines enseignées
- C Les didactiques des disciplines enseignées
- D Les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs
- E Les technologies de l'éducation (audiovisuel, informatique, ...)
- F Les démarches permettant une meilleure évaluation du travail des élèves
- G Les techniques de communication et d'animation
- H La relation et la collaboration entre enseignants et parents d'élèves
- I Les méthodes d'enseignement (pédagogie différenciée, de maîtrise, ...)
- J Les caractéristiques socioculturelles, psychologiques et physiologiques des élèves
- K Les facteurs sociaux, historiques, économiques et culturels qui influencent l'enseignement
- L La recherche en éducation
- M Les projets d'établissement/d'école
- N Le développement personnel
- O L'accroissement de ma culture générale

Nous avons demandé d'évaluer le caractère prioritaire de ces thèmes sur une échelle allant de 1 (priorité nulle) à 5 (priorité absolue). Nous avons calculé la moyenne et le pourcentage des réponses les estimant «pas prioritaires» (regroupement des valeurs 1 et 2) ou «prioritaires» (valeurs 4 et 5). Les thèmes sont classés dans l'ordre décroissant des moyennes (tableau 5).

Tableau 5

Priorité accordée aux thèmes de formation continue (plus la moyenne est élevée, plus le thème est prioritaire)

PRIMAIRE (n=157)		Moyenne	Priorité		Pas prioritaire %	Prioritaire %
Thèmes			nulle %	absolue %		
D	Obstacles rencontrés par les élèves	3.9	2	25	8	71
N	Développement personnel	3.8	1	20	9	62
I	Méthodes d'enseignement	3.7	1	17	8	57
F	Démarches d'évaluation	3.6	1	11	10	57
O	Accroissement de la culture générale	3.6	4	16	11	51
G	Techniques de communication et d'animation	3.5	0	11	15	54
J	Caractéristiques des élèves	3.5	1	13	12	51
B	Analyse des connaissances et habiletés	3.2	2	5	23	38
C	Didactiques des disciplines	3.1	1	3	20	29
E	Technologies de l'éducation	3.1	3	6	22	29
H	Relation et collaboration parents-enseignants	3.1	2	8	27	31
L	Recherche en éducation	3.1	2	4	24	32
A	Approfondissement des connaissances	3.0	3	4	30	29
M	Projets d'établissement	3.0	6	3	27	26
K	Facteurs qui influencent l'enseignement	2.7	7	1	48	17
SECONDAIRE I (n=136)		Moyenne	Priorité		Pas prioritaire %	Prioritaire %
Thèmes			nulle %	absolue %		
D	Obstacles rencontrés par les élèves	3.9	1	24	8	72
N	Développement personnel	3.8	4	25	11	65
G	Techniques de communication et d'animation	3.6	4	16	13	54
O	Accroissement de la culture générale	3.6	3	19	15	57
F	Démarches d'évaluation	3.6	3	16	13	60
I	Méthodes d'enseignement	3.5	3	11	14	49
B	Analyse des connaissances et habiletés	3.4	4	6	13	46
J	Caractéristiques des élèves	3.4	2	11	15	47
C	Didactiques des disciplines	3.3	4	10	22	42
A	Approfondissement des connaissances	3.2	3	7	23	38
M	Projets d'établissement	3.0	12	9	28	29
H	Relation et collaboration parents-enseignants	3.0	7	10	31	29
E	Technologies de l'éducation	3.0	7	3	28	29
L	Recherche en éducation	2.9	10	7	36	30
K	Facteurs qui influencent l'enseignement	2.7	14	3	43	19
SECONDAIRE II (n=143)		Moyenne	Priorité		Pas prioritaire %	Prioritaire %
Thèmes			nulle %	absolue %		
D	Obstacles rencontrés par les élèves	3.7	1	14	7	62
B	Analyse des connaissances et habiletés	3.6	1	13	9	60
N	Développement personnel	3.6	4	15	11	53
A	Approfondissement des connaissances	3.5	3	13	20	55
C	Didactiques des disciplines	3.5	0	10	10	50
F	Démarches d'évaluation	3.5	1	8	12	52
G	Techniques de communication et d'animation	3.4	3	10	18	48
O	Accroissement de la culture générale	3.4	8	14	20	49
I	Méthodes d'enseignement	3.3	0	8	14	36
E	Technologies de l'éducation	3.1	2	6	24	29
J	Caractéristiques des élèves	3.1	1	3	24	29
M	Projets d'établissement	3.0	6	9	31	27
L	Recherche en éducation	2.8	7	4	38	23
K	Facteurs qui influencent l'enseignement	2.6	9	2	47	16
H	Relation et collaboration parents-enseignants	2.6	10	1	43	14

Quel que soit le niveau d'enseignement, les thèmes qui arrivent en tête sont : les *obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs* (D) et le *développement personnel* (N). A un niveau moindre, les *démarches d'évaluation* (F) sont aussi jugées prioritaires. Le thème K (*facteurs sociaux, historiques, économiques et culturels qui influencent l'enseignement*) obtient la plus faible moyenne (inférieure au milieu de l'échelle); moins de 20% des enseignants le considèrent comme prioritaire.

Nous allons préciser ces observations en examinant les préférences pour chaque type d'établissement et les différences significatives selon le nombre d'années d'enseignement, le sexe et les disciplines enseignées.

Rôle des variables situationnelles et professionnelles

Etablissement

Nous mentionnons ci-après les thèmes jugés comme prioritaires par au moins 50% des enseignants de chaque niveau.

Les enseignants primaires accordent une priorité élevée aux thèmes relatifs à l'exercice de leur métier (D, F, G et I), à la connaissance des élèves (J) et à des intérêts personnels non directement liés au métier d'enseignant (N et O).

Comme au primaire, les enseignants du secondaire I estiment prioritaires les thèmes concernant les pratiques pédagogiques (D, F et G) et des intérêts propres (N et O).

Les enseignants du secondaire II accordent des priorités à des domaines variés : aspects didactiques et pédagogiques (B, C, D et F), développement personnel (N) et approfondissement des connaissances (A). Ce dernier thème semble intéresser surtout les enseignants de ce niveau.

On peut observer que certains thèmes sont préférés par les enseignants d'un seul niveau. La variable établissement a un effet significatif sur les thèmes suivants :

Thème	Nddl	Valeur de F
A	(2,426)	8.2 ***
B	(2,421)	10.3 ***
C	(2,418)	7.2 ***
I	(2,416)	6.1 **
J	(2,424)	10.1 ***

** p<.01 *** p<.001

Nombre d'années d'enseignement

L'analyse statistique ne met en évidence que peu de différences significatives en fonction du nombre d'années d'enseignement :

Thème	Nddl	Valeur de F
E	(4,424)	2.3 *
K	(4,418)	4.2 ***
L (Sec I)	(4,126)	3.2 *
M (Sec I)	(4,115)	3.2 *
O (Sec II)	(4,132)	3.5 **

* p≤.05 ** p<.01 *** p<.001

Les enseignants ayant de 16 à 20 années d'enseignement, accordent plus de priorité aux technologies de l'éducation (E: m=3.2), ceux qui ont plus de vingt années de pratique aux facteurs influençant l'enseignement (K: m=2.9). Au secondaire I, la recherche en éducation intéresse les enseignants les plus expérimentés (L: m=3.3); les enseignants ayant de 0 à 5 ans de pratique considèrent les projets d'établissement comme peu prioritaires (M: m=2.1). Les enseignants du secondaire II qui ont entre 6 et 10 ans d'expérience, sont les seuls à estimer l'accroissement de leur culture générale comme un thème peu prioritaire (O: m=2.7).

Sexe

Les femmes accordent davantage de priorité aux thèmes relatifs à la communication (G, H). Au secondaire I, la recherche en éducation et l'accroissement de la culture générale sont moins prioritaires pour les hommes (L: m=2.7; O: m=3.4) que pour les femmes (L: m=3.1; O: m=3.9). Les enseignantes du primaire et du secondaire II s'intéressent plus aux caractéristiques des élèves (J: m=3.7 et 3.3 et respectivement 3.3 et 2.9 pour les hommes). Au secondaire II les femmes considèrent comme plus prioritaires les obstacles rencontrés par les élèves (m=3.9) et les démarches d'évaluation (m=3.8) que les hommes (m=3.6 et 3.3).

Thème	Nddl	Valeur de F
G	(1,424)	6.1 *
H	(1,417)	6.7 *
L (Sec I)	(1,131)	3.9 *
O (Sec I)	(1,131)	8.2 **
J (Prim, Sec II)	(1,290)	15.5 ***
D (Sec II)	(1,139)	5.1 *
F (Sec II)	(1,138)	13.4 ***

* p≤.05 ** p<.01 *** p<.001

Disciplines enseignées

Les attentes concernant les thèmes de formation ne varient pas significativement en fonction des disciplines enseignées.

Auto-appréciation des capacités et des connaissances

On peut supposer que les thèmes considérés comme prioritaires correspondent à des difficultés rencontrées dans la pratique ou à des connaissances jugées insuffisantes.

L'analyse des réponses à l'auto-appréciation des capacités et des connaissances a montré que les enseignants sont plutôt satisfaits. Seules la prise en compte des différences individuelles et dans une moindre mesure la connaissance des caractéristiques pouvant agir sur les élèves sont considérées comme moins satisfaisantes. L'analyse des attentes a montré que le thème *les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs* est considéré comme prioritaire par la plus forte proportion des enseignants de tous les niveaux.

On remarque donc une concordance entre l'auto-appréciation et les attentes en matière de formation continue; cette concordance est confirmée par l'analyse des corrélations (Annexe 2) où l'on observe que les domaines de l'auto-appréciation sont généralement corrélés avec les thèmes correspondants⁴.

On peut noter toutefois que si plus du 90% des enseignants du secondaire II estiment leurs connaissances dans les disciplines enseignées suffisantes, ils sont 55% à considérer l'approfondissement des connaissances dans ces disciplines comme prioritaire.

Thème le plus important

Parmi les thèmes proposés, il était aussi demandé aux enseignants de choisir celui qu'ils considèrent comme le plus important.

Le tableau 6 présente les résultats dans l'ordre décroissant de la fréquence d'apparition des thèmes. Seuls les thèmes considérés comme les plus importants par au moins 10% des enseignants de chaque niveau ont été retenus.

Tableau 6
Thèmes choisis comme les plus importants

PRIMAIRE		Effectif	%
D	Les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs	34	22
I	Les méthodes d'enseignement (pédagogie différenciée, de maîtrise, ...)	25	16
N	Le développement personnel	17	11
G	Les techniques de communication et d'animation	15	10
SECONDAIRE I		Effectif	%
D	Les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs	30	22
A	L'approfondissement de mes connaissances dans les disciplines enseignées	15	11
I	Les méthodes d'enseignement (pédagogie différenciée, de maîtrise, ...)	14	10
G	Les techniques de communication et d'animation	13	10
SECONDAIRE II		Effectif	%
A	L'approfondissement de mes connaissances dans les disciplines enseignées	29	20
C	Les didactiques des disciplines enseignées	20	14
D	Les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs	17	12
B	L'analyse des connaissances et des habiletés que les élèves doivent maîtriser	14	10

⁴ Par exemple : seuls choisir dans les programmes les connaissances et les habiletés les plus importantes à faire acquérir aux élèves et les savoirs que les élèves doivent maîtriser sont corrélés (corrélation inverse, $p < .01$) avec le thème analyse des connaissances et des habiletés que les élèves doivent maîtriser (B).

Les réponses des enseignants confirment généralement la priorité accordée aux thèmes. Les thèmes D, I et G, tous en lien avec la pratique de la classe, recueillent à eux seuls 45% des choix des enseignants du primaire et du secondaire I.

Au secondaire II, le thème A est le plus souvent choisi; un enseignant sur cinq estime l'approfondissement de ses connaissances comme particulièrement important. Ils sont un peu plus du tiers à considérer les thèmes relatifs aux aspects didactiques (B, C, D) comme les plus importants.

Nous l'avons vu plus haut, au secondaire I l'approfondissement des connaissances (A) ne fait pas partie des thèmes jugés prioritaires par une forte proportion d'enseignants. Il est pourtant considéré ici comme un des thèmes les plus importants.

Influence de la première branche enseignée

Au secondaire I, on observe une constante parmi les enseignants de la plupart des disciplines enseignées : quelle que soit la discipline, la plus forte proportion choisit le thème D comme le plus important.

Au secondaire II, un thème est choisi plus souvent en fonction des types de branches enseignées. Le pourcentage et la proportion d'enseignants de chaque type de branche sont indiqués. Ceux qui enseignent des disciplines de type scientifique⁵ (29%, 10/34), ou économique⁶ (67%, 4/6) choisissent le plus souvent l'approfondissement de leurs connaissances (A); ceux des branches de type littéraire⁷ (20%, 12/59) choisissent plutôt les didactiques des disciplines (c); les enseignants de branches des sciences de l'éducation -pédagogie, méthodologie- (38%, 3/8) préfèrent quant à eux la recherche en éducation (L). Pour les enseignants des autres disciplines on n'observe pas de préférence marquée.

Contenus proposés

Les enseignants avaient la possibilité d'indiquer librement deux contenus précis qu'ils aimeraient approfondir lors d'une éventuelle formation continue à l'Université.

Nous avons obtenu 647 propositions (225 non-réponses) dont 265 coïncident avec les thèmes décrits plus haut : évaluation (41 mentions), didactiques des disciplines (36), obstacles rencontrés par les élèves (35), techniques de communication et d'animation (32), technologies de l'éducation (21), autres thèmes (4 à 16).

Une proportion importante d'enseignants a proposé des contenus originaux qui diffèrent des thèmes ou les précisent. Le tableau 7 présente les 17 contenus les plus fréquemment cités (plus de la moitié des 382 propositions).

⁵ mathématiques, informatique, biologie, chimie et physique;

⁶ économie, comptabilité;

⁷ français, philosophie, latin, anglais, allemand, espagnol.

Tableau 7

Contenus (différents des thèmes de la question 15) proposés par les enseignants

Prim	Sec I	Sec II	Total	Contenus
23	7	4	34	Différenciation
15	5	4	24	Elèves en difficulté, en échec
15	5	1	21	Psychologie
7	10	2	19	Stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre)
4	3	7	14	Informatique
3	6	3	12	Communication
2	5	3	10	Motivation
7	1	1	9	Elèves difficiles
5	3	1	9	Gestion mentale
2	1	6	9	Interdisciplinarité
3	1	4	8	Gestion de la classe
	4	3	7	Adolescence
2		4	6	Epistémologie, aspect historique des matières enseignées
		6	6	Techniques d'écriture littéraire
		5	5	Collaboration entre enseignants
1	1	3	5	PNL (programmation neurolinguistique)
5			5	Violence

Parmi les 179 contenus restants aucun n'est cité par plus de 4 personnes. On trouve par exemple :

- des propositions de cours d'histoire, de littérature, d'économie, de pédagogie, ... sur des sujets précis;
- des demandes relatives à la pratique professionnelle (relations maître-élèves, plan d'études cadre, enseignement par ateliers, par projet, supervision/évaluation de l'enseignement, travail à domicile, ...);
- un intérêt pour l'environnement social (école et société, actualité et programmes, actualité culturelle et scientifique, enseignement au service de quelle école, ...);
- une demande pour des travaux pratiques dans des domaines variés (chimie, biologie, textes littéraires, géographie, histoire, ...).

ORGANISATION DE LA FORMATION CONTINUE

Cette dernière partie est consacrée aux modalités de la formation continue : l'aménagement du temps, les formes de travail, les conditions matérielles et la reconnaissance.

Aménagement du temps

Durée

Trois durées de formation étaient proposées :

- de un à quatre jours (moins de 30 heures),
- de une à trois semaines (de 30 à 100 heures),
- un mois ou plus (plus de 100 heures).

La majorité des enseignants (85%) préfèrent les actions de formation continue de courte à moyenne durée (figure 1). Moins de 10% des enseignants seraient prêts à consacrer un mois ou plus à un module. Nous n'observons pas de différence significative en fonction du niveau d'enseignement. Toutefois, la plus forte proportion des enseignants du secondaire opterait pour des formations de courte durée; au primaire, la moitié des enseignants accepterait de consacrer entre 30 et 100 heures à une action de formation.

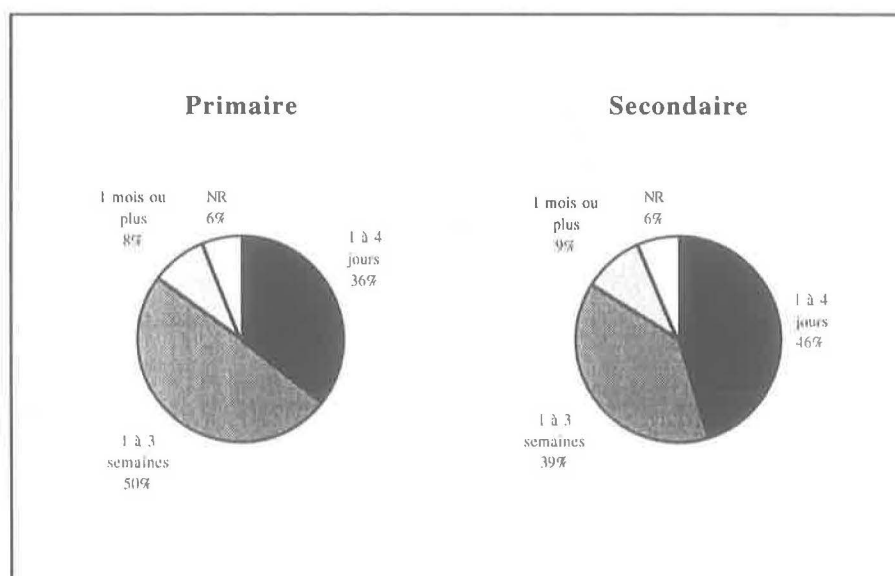


Figure 1
Durée souhaitée pour une action de formation continue

Distribution du temps

Une formation de courte, moyenne ou longue durée peut être soit concentrée sur un ou plusieurs jours consécutifs, soit étalée dans le temps sous forme d'heures/semaines ou de jours/année.

Les enseignants des trois types d'établissement n'optent pas pour la même distribution du temps (figure 2). Si les deux tiers des enseignants primaires préfèrent des formations étalées, du primaire au secondaire II la demande pour ce type de distribution décroît nettement. Inversement, les formations concentrées sont de plus en plus choisies et sont les plus demandées au secondaire II.

Pour la formation distribuée dans le temps, la formule «jours/année» est, à tous les niveaux, préférée à la formule «heures/semaine».

Plus les enseignants acceptent de consacrer du temps à un module de formation continue, plus ils souhaitent que cette formation soit étalée dans le temps. Parmi ceux qui choisissent les formations de moins de 30 heures, la préférence (53%) va à une formation de type concentré.

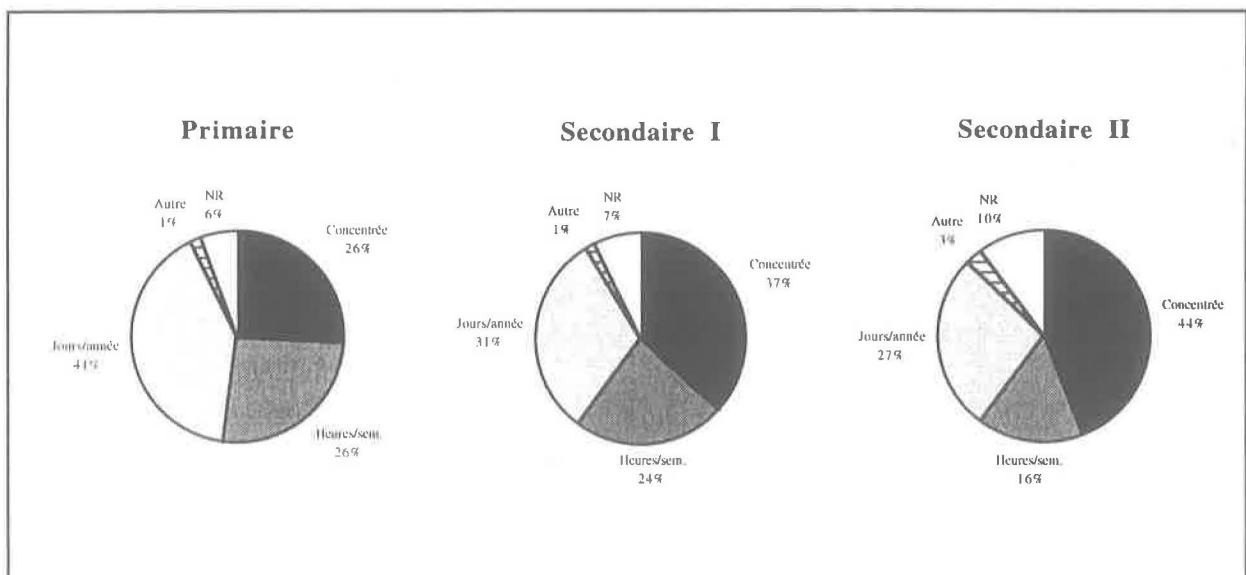


Figure 2
Distribution du temps de formation

Moment

La formation continue peut se dérouler pendant, en partie pendant les heures de classes ou en dehors de celles-ci. Nous demandions d'indiquer le moment qui conviendrait le mieux.

La majorité des enseignants souhaitent que la formation se déroule au moins en partie durant les heures de classes (figure 3). Si au secondaire I un tiers des enseignants est prêt à suivre une formation en dehors des heures de classe, ils ne sont qu'un sur cinq au primaire et au secondaire II.

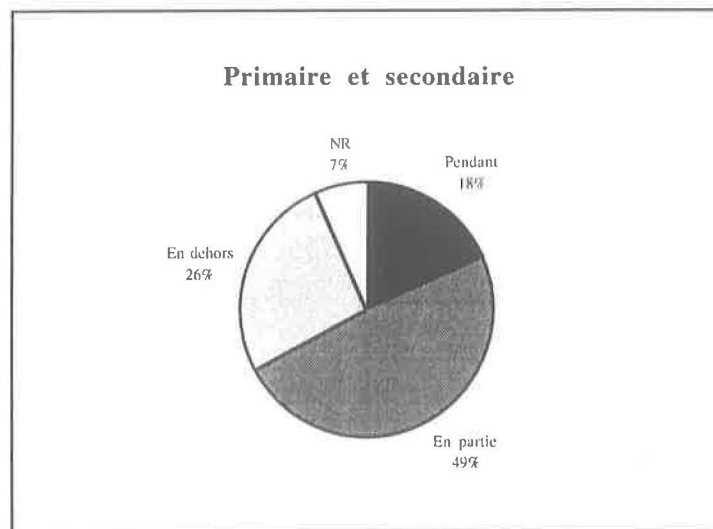


Figure 3
Moment préféré pour suivre une action de formation par rapport aux heures de classe

Période

Différentes périodes sont envisageables pour une formation qui se déroulerait en dehors des heures de classe. Une période devait être choisie parmi trois propositions : les périodes scolaires, les vacances et le week-end.

Quel que soit l'établissement, plus de la moitié des enseignants accordent leur préférence aux périodes scolaires (figure 4). Toutefois, parmi ceux qui sont prêts à suivre une formation entièrement en dehors des heures de classe, 40% choisissent les vacances et 15% le week-end. Septante-trois des 90 enseignants (81%) souhaitant une formation étalée sur des heures/semaine préféreraient qu'elle se déroule durant les périodes scolaires.

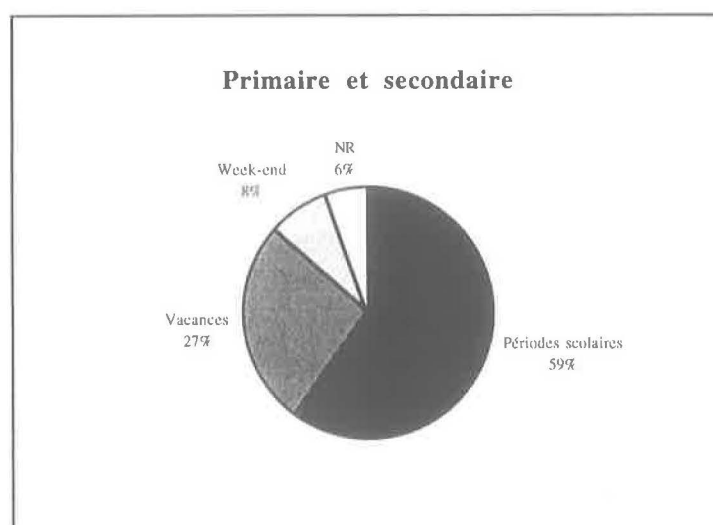


Figure 4
Période en dehors des heures de classe qui convient le mieux

On peut dégager une forme d'organisation (durée, distribution du temps, moment) préférée⁸ suivant le degré d'enseignement.

Au primaire, les enseignants souhaitent qu'une action de formation continue :

- dure de 1 à 3 semaines;
- soit étalée sur plusieurs jours répartis dans l'année;
- se déroule en partie durant les heures de classes.

Au secondaire I et II, les enseignants souhaitent qu'une action de formation continue :

- dure de 1 à 4 jours;
- soit concentrée;
- se déroule en partie pendant les heures de classe.

Pour une formation se déroulant en dehors des heures de classe, les enseignants du primaire et du secondaire préfèrent que ce soit durant les périodes scolaires.

Pour affiner l'analyse, nous avons examiné l'effet de différentes variables situationnelles et professionnelle (sexe, situation personnelle, nombre d'années d'enseignement, durée de travail, branches enseignées). Nous n'avons pas observé de différences importantes; en tout cas ces variables ne modifient pas les choix prioritaires.

Formes de travail

Différentes formes de travail peuvent être utilisées ensemble ou séparément dans une formation continue. Il était demandé aux enseignants de classer selon leur préférence quatre méthodes de travail : cours magistral, travaux pratiques, débat/discussion, travail de groupe.

La moyenne des rangs permet de classer les méthodes en ordre décroissant de préférence (plus la moyenne est petite, plus une méthode est préférée) :

	Primaire Moyenne	Secondaire I Moyenne	Secondaire II Moyenne
1. Travaux pratiques	1.7	2.1	1.9
2. Travail de groupe	2.2	2.4	2.3
3. Débat, discussion	2.7	2.7	2.8
4. Cours	3.3	2.9	2.9

Les moyennes obtenues pour chaque niveau d'enseignement s'écartent peu des moyennes calculées sur l'ensemble de notre effectif et l'ordre obtenu est toujours identique.

Le classement des méthodes, effectué d'après les pourcentages de choix en 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} position, confirme cet ordre (figure 5).

⁸ Nous considérons comme «préférées» les formes d'organisations qui recueillent la plus grande proportion de choix (entre 40% et 50%) pour chacun des items présentés.

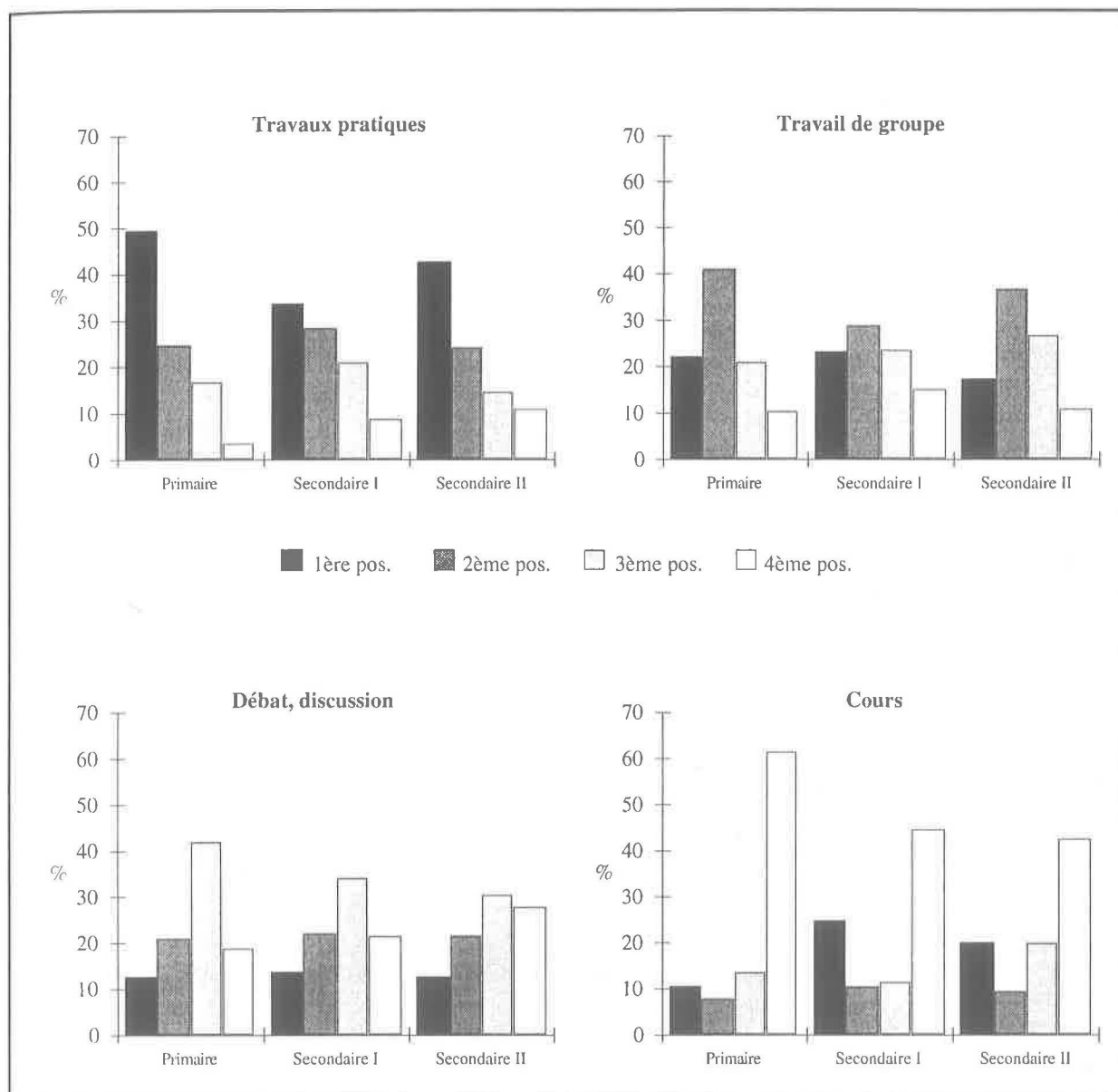


Figure 5

Proportion des choix de formes de travail en 1ère, 2ème, 3ème et 4ème position

Les travaux pratiques recueillent la majorité des choix en 1ère position; près de la moitié des enseignants primaires préfèrent d'ailleurs cette forme de travail. Les cours sont le plus souvent cités en dernière position. Ce rang leur est accordé par 62% des enseignants du primaire et 44% des enseignants secondaires. Cependant, au secondaire, un enseignant sur cinq place cette méthode en 1ère position. Les travaux de groupes et les débats/discussions occupent les positions médianes, avec toutefois une nette préférence pour les travaux de groupes.

Nous avons examiné si les enseignants choisissent des formes de travail particulières suivant le type de branches enseignées, la priorité accordée aux thèmes de formation et celui choisi comme le plus important. En fait, les préférences accordées aux quatre méthodes ne varient

que peu en fonction de ces différentes variables; dans la plupart des cas, les travaux pratiques restent la forme de travail préférée.

Par contre, le nombre d'années d'enseignement influence légèrement les réponses : les enseignants ayant le plus d'années de pratique placent plus souvent les cours en première position que ceux qui en ont le moins.

Conditions matérielles

Financement

Nous avons voulu savoir dans quelle mesure les enseignants sont prêts à financer leur formation. Nous leur avons demandé s'ils étaient disposés à payer leur formation continue entièrement, en partie ou en fonction du montant; plusieurs réponses étaient possibles.

Nous avons regroupé les réponses des 10% d'enseignants qui ont choisi plusieurs possibilités :

- oui-cela dépend, non-cela dépend et en partie-cela dépend regroupés en : *Cela dépend*;
- oui-en partie, non en-partie regroupés en : *En partie*.

Seuls 2% des enseignants sont prêts à financer leur formation. Pour la majorité (49%), cela dépend du montant à payer. Un enseignant sur quatre n'envisage pas de financement personnel. On peut donc supposer que près des trois quarts des enseignants accepteraient de payer en partie au moins leur formation.

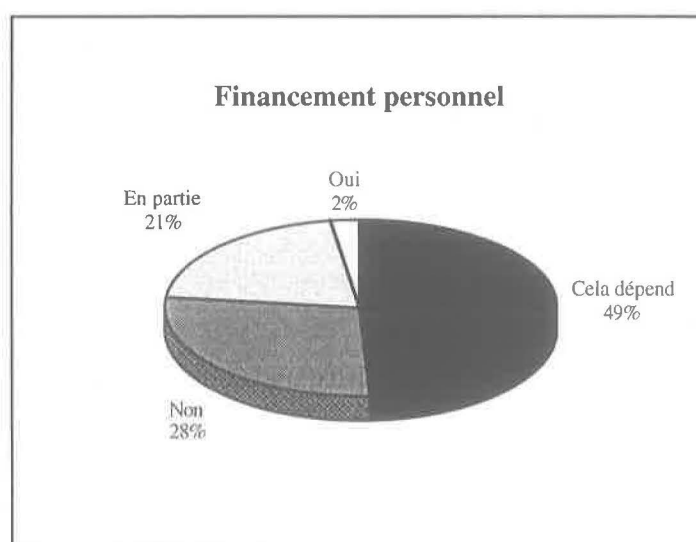


Figure 6
Degré d'accord pour un financement personnel de la formation continue

Aménagement horaire et financier

Une formation continue peut nécessiter des aménagements horaires et/ou financiers. Il était demandé aux enseignants à quelles conditions ils seraient prêts à entreprendre une action de formation continue. Trente-cinq enseignants ont choisi plusieurs propositions. Nous avons dénombré au total 469 réponses. Les pourcentages ont été calculés pour chaque item par rapport à ce total. La figure 7 présente les conditions possibles en ordre décroissant de préférence.

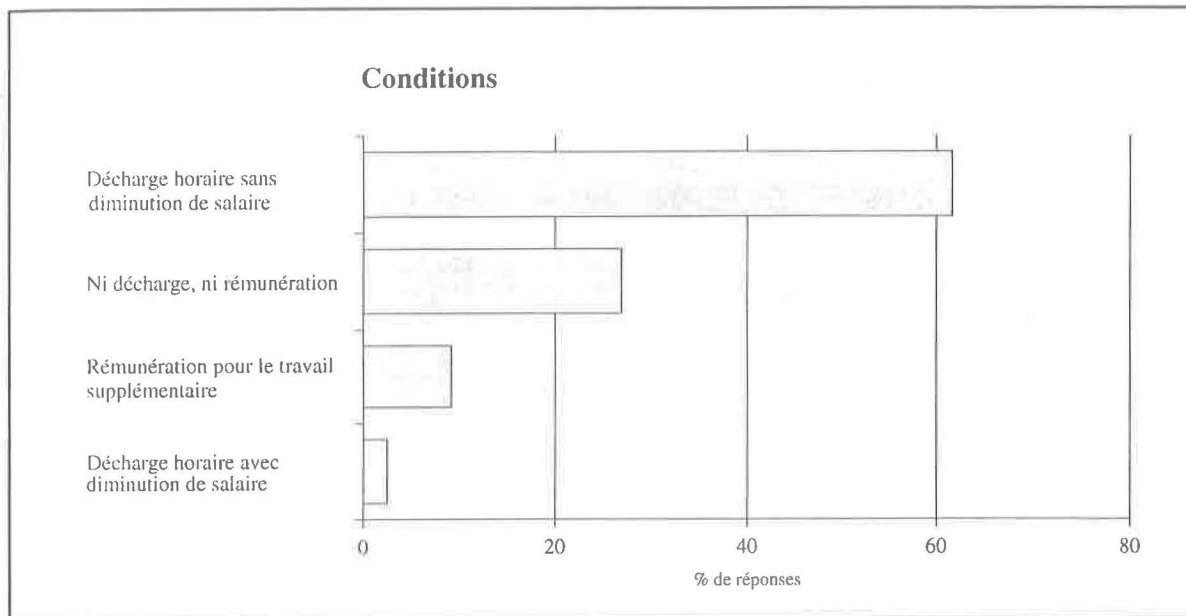


Figure 7
Aménagements horaires et/ou financiers souhaités

Obtenir une décharge horaire est la condition la plus fortement demandée. Elle recueille en effet 64% des réponses. Dans la plupart des cas, les enseignants souhaitent que cette décharge ne soit pas compensée par une diminution de salaire. Notons même que près d'une fois sur dix, une rémunération pour le travail supplémentaire est attendue.

Une des propositions, choisie dans 27% des cas, révèle que 126 enseignants (dont 102 ne choisissent que cet énoncé) seraient prêts à se former sans aménagement horaire ni financier.

Reconnaissance

But personnel

Une formation continue peut être entreprise pour une ou plusieurs raisons : enrichissement personnel, obtention d'un diplôme, augmentation de salaire, changement de statut professionnel. Il nous a paru important de connaître les buts les plus prégnants parmi les enseignants.

La figure 8 présente les propositions en ordre décroissant de préférence (plusieurs réponses étant possibles, le pourcentage cumulé est donc supérieur à 100).

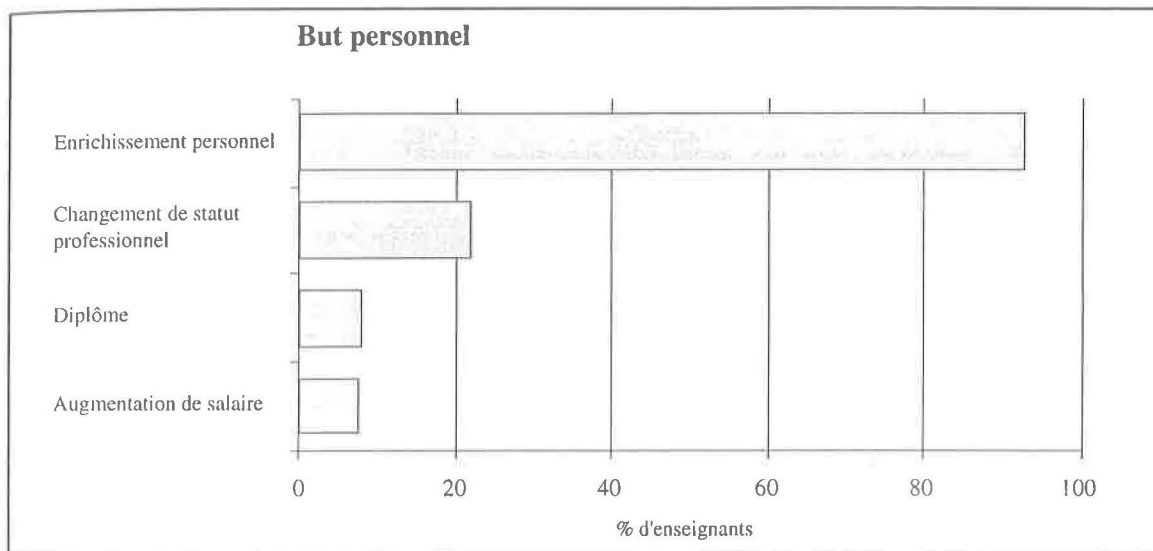


Figure 8
Type de valorisation recherchée par les enseignants

La plupart des enseignants (405, soit 93%) déclarent qu'une action de formation continue devrait servir à un enrichissement personnel; ils sont 288 à mentionner ce seul but. Un enseignant sur cinq considère la formation continue comme moyen de changer de statut professionnel. Ils sont peu nombreux à estimer qu'elle doit mener à un diplôme ou une augmentation de salaire. L'ensemble du questionnaire était placé sous l'optique d'une amélioration de la pratique; plusieurs enseignants ont mentionné ce but professionnel dans la rubrique «autres» de cette question.

Validation

Nous avons voulu savoir si, d'une part, les enseignants désirent qu'un module de formation soit validé, et d'autre part, le type de validation attendu : attestation de participation ou évaluation certificative (figure 9).

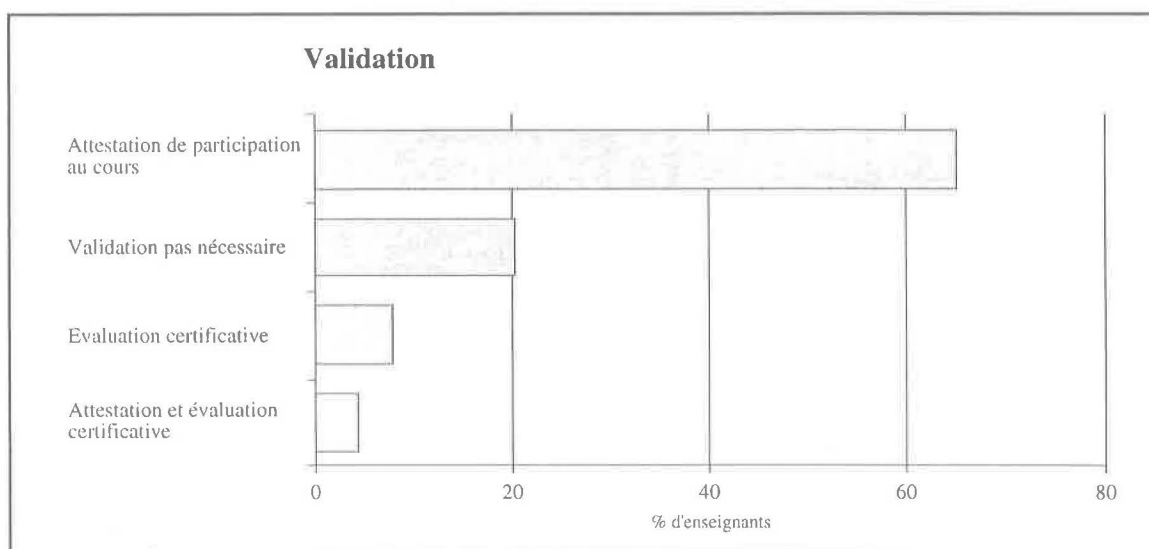


Figure 9
Nature de la validation souhaitée

On remarque que plus des trois quarts des enseignants veulent obtenir une validation dont la majorité sous forme d'une attestation de participation. Douze pour cent sont prêts à être évalués pour obtenir une certification. Un enseignant sur cinq estime qu'il n'est pas nécessaire d'obtenir une validation.

Concernant les conditions matérielles et la reconnaissance, on peut donc dire que la majorité des enseignants :

- ne sont pas prêts à financer entièrement leur formation continue;
- souhaitent une décharge horaire sans diminution de salaire;
- envisagent la formation continue comme un enrichissement personnel;
- désirent qu'un module de formation soit validé par une attestation de participation.

Les modalités de la formation continue font l'objet d'un large consensus. Les caractéristiques dégagées ne sont pas influencées par les variables situationnelles et professionnelles.

CONCLUSION

Cette étude a été réalisée pour déterminer les besoins en formation continue des enseignants fribourgeois et pour connaître dans quelle mesure, comment et en quoi l'Université pourrait y répondre. Les données recueillies auprès d'enseignants de la scolarité obligatoire et postobligatoire permettent de dégager des éléments susceptibles de soutenir la réflexion et d'aider la prise de décision dans l'élaboration d'un projet. Les synthèses suivantes, présentées en italique, résument les points de vue majoritaires des personnes ayant répondu au questionnaire.

Une action de formation continue devrait être de courte durée pour les enseignants du secondaire et de moyenne durée pour les enseignants du primaire.

Les formations de longue durée (plus de 100 heures) sont peu demandées. Les formations de durée moyenne (de 30 à 100 heures) sont plutôt souhaitées par les enseignants primaires, celles de courte durée (moins de 30 heures) par les enseignants du secondaire.

Une action de formation continue devrait être étalée sur des jours/année pour les enseignants du primaire. Au secondaire I et II, les enseignants préfèrent des formations concentrées sur un ou plusieurs jours.

Parmi les trois formes de distribution : formation étalée sur des jours/année, étalée sur des heures/semaine et concentrée sur un ou plusieurs jours, c'est cette dernière qui est préférée au secondaire I et au secondaire II; les enseignants primaires souhaitent une formation étalée sur des jours/année.

Si on ne tient compte que de l'étalement ou de la concentration, les préférences des enseignants du primaire et du secondaire I vont à des formations étalées; au secondaire II, il n'y a pas de préférence marquée.

Dans le cas d'une formation distribuée dans le temps, les enseignants de tous les niveaux consacreront plus volontiers des jours répartis sur l'année que quelques heures par semaine à leur formation.

Selon les réponses obtenues, l'horaire universitaire habituel - heures/semaine - semble donc peu approprié

Une action de formation continue devrait se dérouler au moins en partie durant les heures de classe, sans diminution de salaire pour les enseignants.

Les enseignants déclarent consacrer beaucoup de temps à l'enseignement et à la préparation des cours. On peut supposer que, pour cette raison, ils préfèrent que la formation continue n'implique pas une trop lourde charge horaire et donc qu'elle se déroule au moins en partie pendant les heures de classe.

Un quart des enseignants sont prêts à se former en dehors des heures de classes et pour la majorité d'entre eux sans rémunération pour le travail supplémentaire.

Le financement de la formation continue ne devrait pas être entièrement à la charge des enseignants.

Si, dans leur majorité, les enseignants se déclarent prêts à participer au financement de leur formation, cela dépend, avant tout, du montant à investir.

Il convient d'être attentif aux aspects financiers : la formation continue ne doit entraîner ni diminution de salaire ni frais élevés.

A tous les niveaux, les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs sont un thème de formation continue considéré comme prioritaire. Les thèmes relatifs à l'exercice du métier présentent un intérêt élevé pour les enseignants du primaire et du secondaire I. L'approfondissement des connaissances dans les disciplines enseignées et les aspects didactiques sont des priorités pour les enseignants du secondaire II. A tous les niveaux, le développement personnel et l'accroissement de la culture générale sont également considérés comme prioritaires.

Au primaire et au secondaire I, les enseignants expriment des attentes sur des thèmes liés aux pratiques pédagogiques : obstacles rencontrés par les élèves, méthodes d'enseignement, démarches d'évaluation et techniques de communication et d'animation. De plus, les enseignants du secondaire I désirent approfondir leurs connaissances dans les disciplines enseignées.

Au secondaire II, les attentes se portent, d'une part, sur l'approfondissement des connaissances dans les disciplines enseignées et, d'autre part, sur les didactiques des disciplines, les obstacles rencontrés par les élèves et l'analyse des connaissances et des habiletés que les élèves doivent maîtriser. Ces trois derniers thèmes montrent l'intérêt des enseignants de ce niveau pour la transposition didactique.

Les enseignants souhaitent se former pour adapter leur enseignement aux caractéristiques des élèves.

Les contenus proposés par les enseignants témoignent de leur volonté de disposer de moyens pédagogiques permettant de tenir compte des différences individuelles et de remédier aux difficultés des élèves.

Une action de formation continue devrait privilégier les travaux pratiques.

Le cours magistral est la forme de travail la moins appréciée pour la formation continue. Les formes de travail actives et interactives sont préférées par les enseignants. Les travaux pratiques surtout, le travail de groupe et les débats/discussions devraient être privilégiés dans une action de formation continue.

La formation continue est considérée surtout comme un enrichissement personnel et devrait être validée par une attestation de participation.

La plupart des enseignants ne cherchent pas à obtenir une valorisation sociale (changement de statut professionnel, diplôme, augmentation de salaire) par la formation continue. Ils désirent avant tout se former pour eux et pour améliorer leur pratique; une attestation de participation au cours est souhaitée comme validation par la majorité d'entre eux.

Dans cette étude, nous avons cherché à identifier des attentes en matière de contenu et d'organisation de la formation continue. Les éléments dégagés constituent des pistes pour aménager une formation continue des enseignants à l'Université. Pour cibler au mieux une offre de formation, il importe de tenir compte non seulement des attentes des enseignants, mais également des besoins directement liés à des difficultés particulières rencontrées dans la pratique et à l'actualisation des connaissances. Une offre relative au développement personnel est également attendue.

En complément des offres déjà existantes, l'Université a certainement un rôle à jouer. Toutefois, il semble qu'actuellement les enseignants utilisent peu les structures universitaires. Une étude complémentaire, réalisée par Josef Stadler et Franz Baeriswyl (*Die Rolle der Universität in der Lehrerfortbildung*, disponible auprès du Service de formation continue de l'Université de Fribourg), propose une analyse de ce phénomène.

ANNEXE 1

**QUESTIONNAIRE SUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS
À L'UNIVERSITÉ**

QUESTIONNAIRE SUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE

Fribourg, le

Madame, Monsieur,

La formation continue des enseignants est un thème d'actualité dans le domaine de l'éducation. Réalisée à la demande du service de formation continue de l'université de Fribourg, cette enquête a pour but d'initier une réflexion générale sur les options à prendre en vue d'une contribution de l'université à la formation continue des enseignants. Ce questionnaire vise à connaître le point de vue des enseignants du primaire, du cycle d'orientation et du secondaire supérieur sur leurs attentes en matière de formation continue.

Comme c'est toujours le cas pour un sondage d'opinion, certaines questions pourront vous paraître indiscretes. Sachez que ce questionnaire est anonyme et que nous nous engageons à ne transmettre aucun exemplaire à d'autres personnes.

Tout travail de ce genre comporte des choix et des insuffisances. Si vous avez des remarques à formuler, vous pouvez le faire dans la partie réservée à cet effet à la fin du questionnaire.

Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

Prof. Jean-Luc Gurtner
Titulaire de la chaire de pédagogie
Université de Fribourg

Isabelle Monnard
Assistante à l'institut de pédagogie
Université de Fribourg

Sandra Pfeuti
Assistante en sciences de l'éducation
Université de Neuchâtel

Renvoi des questionnaires

Nous vous prions de nous renvoyer ce questionnaire jusqu'au **3 novembre 1995** dans l'enveloppe ci-jointe.

Comment remplir le questionnaire ?

Trois techniques de réponse sont utilisées dans ce questionnaire.

1. Choix multiple ou échelle : mettre une croix dans la(les) case(s) correspondant à la(les) réponse(s) choisie(s)
2. Réponse brève : nombre ou mot(s)
3. Classement par ordre de préférence

8. Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous cette année, dans quel(s) type(s) de classe ?

Si vous enseignez plusieurs disciplines, nous vous demandons de noter en 1ère branche celle dans laquelle vous donnez le plus d'heures d'enseignement cette année. Les branches suivantes seront qualifiées selon le même principe dans l'ordre décroissant du nombre d'heures effectuées. Veuillez ajouter pour chaque branche le(s) type(s) de classe dans le(s)quel(s) vous l'enseignez (les lettres dans les cases correspondent à celles de la question 7).

	CYCLE D'ORIENTATION				GYMNASE						ECDD	ECOLE NORMALE	
	G	PG	PR	D	CA	A	B	C	D	E			DC
1ère branche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2ème branche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3ème branche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4ème branche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Avez-vous suivi des études académiques et une formation didactique qui vous destinaient à exercer dans la(les) discipline(s) que vous enseignez ?

Etudes académiques :

Didactique de branche :

1ère branche oui non
 2ème branche oui non
 3ème branche oui non
 4ème branche oui non

oui non
 oui non
 oui non
 oui non

10. Durée du travail cette année (en % par rapport à un horaire complet) %

11. Avez-vous déjà suivi une action de formation continue ?

Oui Non

12. Pour quelle(s) raison(s) renoncerez-vous/avez-vous déjà renoncé à une action de formation continue ?

- Empêchements liés à des charges familiales
- Formation proposée en dehors de mes heures de travail
- Formation proposée trop loin de mon domicile
- Beaucoup de temps déjà consacré à l'enseignement et à la préparation des cours
- Autre(s) raison(s). Veuillez préciser _____

Deuxième partie

Dans cette partie, il vous est demandé votre appréciation sur ce que votre formation et votre expérience vous ont apporté.

13. Sur l'échelle ci-dessous, veuillez situer vos capacités dans les domaines proposés.

	pour moi, c'est...					
	difficile	assez difficile	ni difficile, ni facile	assez facile	facile	Je ne peux pas me prononcer
Choisir dans les programmes les connaissances et les habiletés les plus importantes à faire acquérir aux élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etablir une bonne relation avec la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Choisir et mettre en oeuvre les méthodes pédagogiques (type d'activité, outils, forme d'organisation, etc.) les plus adaptées aux objectifs poursuivis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenir compte des différences individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser des technologies nouvelles d'enseignement (audiovisuel, informatique, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etablir une bonne collaboration avec les parents des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser différentes démarches d'évaluation (sommativ, formative, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. A l'aide de l'échelle, veuillez apprécier vos connaissances dans les domaines proposés.

	Insuffisantes	Pas tout à fait suffisantes	Moyennes	Plutôt suffisantes	Suffisantes
Mes connaissances dans les disciplines enseignées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les savoirs que les élèves doivent maîtriser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les didactiques des disciplines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les caractéristiques socioculturelles, psychologiques, physiologiques pouvant agir sur le développement et les apprentissages des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Troisième partie

Dans cette dernière partie, vous pourrez vous exprimer sur vos attentes en matière de contenu et d'organisation de la formation continue des enseignants.

15. A l'aide de l'échelle, veuillez évaluer le caractère prioritaire des thèmes de formation continue ci-dessous.

		Priorité					
		nulle	faible	moyenne	élevée	absolue	Sans opinion
A	L'approfondissement de mes connaissances dans les disciplines enseignées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	L'analyse des connaissances et des habiletés que les élèves doivent maîtriser dans les disciplines enseignées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Les didactiques des disciplines enseignées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition des savoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Les technologies de l'éducation (audiovisuel, informatique, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Les démarches permettant une meilleure évaluation du travail des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Les techniques de communication et d'animation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	La relation et la collaboration entre enseignants et parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	Les méthodes d'enseignement (pédagogie différenciée, de maîtrise, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	Les caractéristiques socioculturelles, psychologiques et physiologiques des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	Les facteurs sociaux, historiques, économiques et culturels qui influencent l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L	La recherche en éducation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	Les projets d'établissement/d'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N	Le développement personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O	L'accroissement de ma culture générale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P	Autre(s) thème(s). Veuillez préciser _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Dans la liste précédente, quel est le thème le plus important pour vous ?

Thème choisi (désignez-le par sa lettre) :

17. D'une façon plus précise, veuillez indiquer deux contenus que vous aimeriez approfondir lors d'une éventuelle formation continue à l'université.

1. _____
2. _____

Pour les questions 18 à 21, choisissez **une seule proposition**, celle qui vous convient le mieux.

18. Combien de temps accepteriez-vous de consacrer à une action de formation continue ?

- Un à quatre jours (moins de 30 heures)
Une à trois semaines (de 30 à 100 heures)
Un mois ou plus (plus de 100 heures)

19. La formation continue devrait :

- être **concentrée** sur un jour ou plusieurs jours consécutifs
être **étalée** dans le temps :
- quelques heures par semaine pendant plusieurs semaines
- plusieurs journées réparties sur l'année
autre, précisez : _____

20. A quel moment seriez-vous prêt(e) à suivre une action de formation continue ?

- Pendant les heures de classe
En partie pendant les heures de classe
En dehors des heures de classe

21. Si la formation se déroulait au moins en partie en dehors des heures de classe, quelle période vous conviendrait le mieux ?

- Les périodes scolaires
Les vacances
Le week-end

22. A quelle(s) condition(s) seriez-vous prêt(e) à entreprendre une action de formation continue ?

- Une rémunération pour le travail supplémentaire
Une décharge horaire sans diminution de salaire
Une décharge horaire avec diminution de salaire
Pas de décharge horaire ni de rémunération supplémentaire

23. Seriez-vous prêt(e) à financer votre formation continue ?

- Oui Non En partie Cela dépend du montant à payer

24. Différentes formes de travail peuvent être utilisées ensemble ou séparément dans une formation continue.

Classez les quatre formes de travail ci-dessous selon votre préférence : 1 pour la forme que vous préférez et 4 pour celle que vous aimez le moins. Classez-les sans ex aequo.

- Cours magistral
- Travaux pratiques
- Débat, discussion
- Travail de groupe

25. Un module de formation continue devrait

être validé :

- par une attestation de participation au cours
- par une évaluation certificative (examen, travail personnel, etc.)
- il n'est pas nécessaire d'obtenir une validation
- autre, précisez : _____

mener à :

- un enrichissement personnel
- un diplôme
- une augmentation de salaire
- la possibilité de changer de statut professionnel
- autre, précisez : _____

Vous êtes arrivé(e) à la fin du questionnaire. Nous vous remercions d'avoir eu la patience d'aller jusqu'au bout. Si vous avez des remarques à formuler sur les problèmes abordés ou sur le questionnaire, vous pouvez le faire ci-dessous.

Remarques :

ANNEXE 2

MATRICE DES CORRÉLATIONS ENTRE L'AUTO-APPRÉCIATION DES CAPACITÉS ET DES CONNAISSANCES ET LA PRIORITÉ ACCORDÉE AUX THÈMES

Thèmes Capacités Connaissances		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
		Choisir dans les programmes	r p	.008 .864	-.211 <.001	-.044 .371	-.102 .036	.004 .928	-.079 .104	-.071 .147	-.062 .208	-.089 .069	.017 .730	.034 .491	.015 .762	-.104 .040
Relation avec la classe	r p	.043 .384	-.022 .651	.013 .799	-.037 .452	.056 .251	-.041 .403	-.093 .056	-.012 .803	-.061 .217	.018 .720	.064 .190	.037 .454	.026 .615	.033 .502	.065 .186
Méthodes pédagogiques	r p	.075 .124	-.047 .335	-.089 .073	-.107 .028	.013 .796	-.121 .012	-.020 .681	-.082 .097	-.066 .180	.011 .823	.000 .993	.124 .012	.054 .290	.036 .472	.074 .134
Différences individuelles	r p	.008 .867	.004 .934	-.043 .380	-.105 .030	.072 .140	-.108 .026	.008 .860	.022 .652	-.050 .309	.009 .849	.095 .051	.099 .044	.021 .684	.053 .279	.106 .032
Nouvelles technologies	r p	.102 .038	.014 .776	-.028 .573	.033 .507	-.054 .274	-.054 .270	-.089 .071	.013 .800	-.111 .025	-.003 .939	-.009 .845	-.056 .257	-.046 .363	-.026 .599	.015 .769
Collaboration avec les parents	r p	-.072 .165	-.038 .462	.076 .144	-.010 .842	.101 .049	.036 .491	.029 .574	-.063 .225	.124 .017	.002 .970	.059 .256	.016 .767	.018 .732	.048 .366	.083 .133
Démarches d'évaluation	r p	-.005 .921	-.090 .072	-.009 .849	-.005 .916	.010 .834	-.124 .012	-.009 .849	.107 .034	.031 .536	.032 .524	.076 .132	.141 .005	.076 .140	.065 .198	.083 .103
Savoirs dans les disciplines	r p	-.112 .021	-.054 .267	-.026 .590	-.113 .019	.017 .731	-.037 .442	-.096 .046	-.112 .021	-.077 .114	-.083 .086	-.076 .117	-.104 .033	-.038 .455	-.076 .120	-.030 .538
Savoirs des élèves	r p	-.041 .395	-.158 .001	-.042 .388	-.115 .017	.056 .250	.002 .969	-.149 .002	-.052 .290	-.002 .972	-.010 .843	-.086 .077	-.063 .200	-.037 .465	-.098 .047	-.075 .126
Didactiques des disciplines	r p	-.039 .430	-.062 .209	-.146 .003	-.085 .080	.008 .876	-.080 .099	-.097 .048	-.060 .228	-.053 .284	.048 .325	.014 .769	.025 .609	.000 .998	-.089 .070	-.013 .799
Caractéristiques des élèves	r p	.015 .763	-.024 .627	-.054 .276	-.193 <.001	.026 .598	-.141 .004	-.046 .344	-.061 .218	-.106 .033	-.151 .002	.014 .772	-.032 .522	-.065 .204	-.052 .298	.042 .395

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Nombre de questionnaires distribués et pourcentage de retour	3
TABLEAU 2	Type d'établissement et lieu de travail.....	5
TABLEAU 3	Formation initiale.....	6
TABLEAU 4	Auto-appréciation des capacités et des connaissances	8
TABLEAU 5	Priorité accordée aux thèmes de formation continue	11
TABLEAU 6	Thèmes choisis comme les plus importants.....	14
TABLEAU 7	Contenus (différents des thèmes de la question 15) proposés par les enseignants	16

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	Durée souhaitée pour une action de formation continue.....	17
FIGURE 2	Distribution du temps de formation.....	18
FIGURE 3	Moment préféré pour suivre une action de formation par rapport aux heures de classe.....	19
FIGURE 4	Période en dehors des heures de classe qui convient le mieux.....	19
FIGURE 5	Proportion des choix de formes de travail en 1ère, 2ème, 3ème et 4ème position	21
FIGURE 6	Degré d'accord pour un financement personnel de la formation continue.....	22
FIGURE 7	Aménagements horaires et/ou financiers souhaités.....	23
FIGURE 8	Type de valorisation recherchée par les enseignants	24
FIGURE 9	Nature de la validation souhaitée.....	24

L'emplacement de la formation continue du corps enseignant : un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs

par Pierre Marc

La brève et belle recherche de I. Monnard, S. Pfeuti & J.-L. Gurtner invite à plusieurs réflexions nécessaires autour de la formation continue des enseignants. Au pied de la lettre, d'abord, les informations fournies sont importantes. Les auteurs les présentent suffisamment pour qu'il ne soit pas nécessaire de renchérir, sauf peut-être à propos d'un clou qu'il s'agit d'enfoncer un peu plus dans le flanc de l'Université... Et si l'on parle de clou, c'est bel et bien parce qu'il y a douleur. *L'inadéquation d'ensemble du fonctionnement universitaire pour ce qui est de faire face à une formation continue des maîtres telle qu'elle est formellement décrite par les enseignants questionnés est patente*. Les implications de ce dévoilement sont graves : on peut en effet d'une part se demander d'ores et déjà si telle et telle Université ne sont pas hors-circuit quant à cette possibilité de formation continue qu'elles se doivent pourtant d'offrir à la cité, d'autre part s'interroger sur la "demande" des maîtres, ce qu'on ne va pas manquer de faire. Le découpage horaire-hebdomadaire convient mal aux attentes des professionnels, et pour des raisons qui tiennent à leurs propres emplois du temps, et pour ce qui est de leur propension, telle qu'ils la décrivent, à s'impliquer dans le temps dans un processus de formation⁽¹⁾.

Dans les considérations du corps enseignant questionné, bien d'autres points descriptifs mériteraient d'être repris. Pour éviter les redites, on évoquera seulement ceux dont les conséquences invitent à un deuxième niveau de réflexion, qui apparemment déborde les réponses des maîtres, et le texte qu'on vient de lire, mais pourtant porte et alimente les unes et l'autre.

1) Les réponses du corps enseignant constituent-elles une demande de formation ou une réponse à la demande du chercheur ?

D'abord l'enquête amène à s'interroger sur la nature exacte des réponses apportées par les enseignants aux questions qu'on leur pose; *jusqu'où doivent-elles être considérées comme une demande ?* Car elles ne constituent pas une demande à proprement parler adressée au chercheur ou à l'universitaire; vaudrait-il mieux les appréhender en tant que réponses formulées pour satisfaire l'enquêteur, pour "lui faire plaisir", parce qu'il faut bien jouer le jeu social ?

⁽¹⁾ Bref, les lieux universitaires où l'on est incapable de travailler par journées ou "semaines bloquées" sont peu propices aux yeux de la majorité des enseignants, quoi qu'il en soit d'une fréquente argumentation universitaire selon laquelle un apprentissage de niveau académique requiert une imprégnation qui exige du temps, et doit donc s'étaler dans le temps. Bien sûr de nombreux enseignants se lancent dans des études universitaires, et s'y révèlent excellents; mais l'on parle ici de formation continue universitaire et non d'études universitaires à proprement parler. Le plus simple, pour ceux que la distinction fait hurler, consiste à ne pas offrir ce type de formation...

La nuance est de taille puisque, dans le premier cas, les réponses fournies par les enseignants sont prises au pied de la lettre alors que, dans le second, elles sont plus facilement susceptibles d'être l'objet d'une interprétation dans laquelle devient centrale la résultante entre leur contenu explicite et le contexte social général qui appelle le corps enseignant à fournir une réponse... Par exemple, à une "demande" d'un cours de psychologie (et ce contenu est bien de ceux qui apparaissent dans l'enquête), dans le premier cas on ne tend guère à réagir qu'en offrant ce cours..., dans le second l'offre sera précédée d'une réflexion sur l'origine de cette formulation (origine expliquant par exemple qu'une demande en didactique du cartonnage n'apparaisse pas puisque l'adresser à l'universitaire serait déplacé).

Certains ne verront là que ratiocination de chercheur et se demanderont si l'on ne coupe pas les cheveux en quatre. La précaution est pourtant utile, et on va le voir de suite. En tout cas nous convions les lecteurs, notamment ceux qui sont susceptibles d'adresser une offre de formation continue au corps enseignant, à y songer. Ce qui est dans le champ de la pensée de l'enseignant au moment où il s'efforce de répondre à une demande, ici issue d'un cadre social-universitaire clairement annoncé, ne peut pas ne pas retentir sur sa réponse.

2) Entre formation continue et action professionnelle : la boîte noire...

"L'innovation (sur le plan de la connaissance) doit se traduire en actes; autrefois domaine réservé aux spécialistes de la science, de la technique ou de l'art, elle tend à pénétrer dans l'activité quotidienne de chaque individu, y apportant des bouleversements incessants : création et recréation continue du mode de vie personnel, familial, professionnel ou politique. Elle provoque chez tous le besoin plus ou moins conscient d'une familiarité permanente avec le mouvement de l'invention, de la création, de la recherche, sous peine d'inadaptation, d'incompréhension, d'aliénation." C'est ainsi que J. Dumazedier⁽²⁾ synthétise brièvement l'une des questions essentielles que posent toutes les formations continues : dans quelle mesure y a-t-il transfert entre une connaissance et une action, passage du concept à la profession, communication, si l'on peut dire, entre la théorie et la pratique, etc.

Le problème ne transparaît pas directement dans l'enquête précédente mais la sature pourtant. On en veut pour preuve l'évocation par le corps enseignant du *temps* de la formation. Les entretiens qu'ils conduisent avec plusieurs maîtres fribourgeois amènent F. Baeriswyl & al. à conclure sur ce point qu'un passage connaissance-action requiert une durée, que l'alliance théorie-pratique ne saurait résulter de l'impact de quelques journées isolées, de telles formations ponctuelles n'étant pas susceptibles de modifier réellement les pratiques⁽³⁾. La question de ce temps d'approfondissement croise la précédente : dans quelle mesure le corps enseignant questionné ne répond-il pas seulement pour satisfaire le chercheur, et dans quelle mesure aussi ne doit-on pas se questionner à propos de réponses qui privilégient des journées

⁽²⁾ In "L'éducation permanente", *Encyclopædia Universalis*, 1995.

⁽³⁾ Cf. F. Baeriswyl & al., *Die Rolle der Universität in der Lehrerinnen- und Lehrer Fort- und Weiterbildung*, Université de Fribourg, 1996. Dans une perspective proche, les auteurs rapportent aussi que, selon les maîtres, l'autodidaxie, l'apprentissage par soi-même ne servent pas à grand chose.

éparses de formation par rapport à des formations plus approfondies ? On va revenir sur ce problème du temps, décidément important, mais on voit déjà que rien n'est vraiment éclairci en ce qui concerne le passage théorie-pratique - comme la littérature spécialisée se plaît à l'intituler.

La question peut d'ailleurs être formulée autrement, et s'insérer dans les vastes problèmes de société qui créent l'idée de formation interminable. Il y a plus de vingt ans, G. Lapassade voyait dans le développement de la demande de formation une sorte de désir de "maturité sociale et culturelle"⁽⁴⁾ qui pousserait chaque individu à éternellement se remettre en cause et à s'assigner un constant objectif de mise à niveau. Cette analyse, ou si l'on préfère ce vœu, mériterait d'être reprise en vue de situer avec une précision toujours plus grande les motivations exactes qui poussent les enseignants à entreprendre des formations nouvelles, brèves ou longues, annexes ou centrales, superficielles ou "formatrices".

3) Les propositions du corps enseignant peuvent-elles évoquer des directions de formation autres que celles qu'il connaît déjà ?

Ceci nécessite une autre réflexion, relative à plusieurs des contenus évoqués par les maîtres interrogés, et à la légitimité même de leur demande. Ce n'est pas qu'à aucun moment l'on se permette d'objecter à un enseignant qui parle d'une formation continue en psychologie ou en cartonnage que sa proposition soit irrecevable. Cet enseignant est majeur. *Reste toutefois à savoir s'il est vacciné*⁽⁵⁾, c'est-à-dire s'il a été en contact avec l'ensemble des contenus qu'en matière de formation des maîtres une Université est susceptible d'apporter. Si tel instituteur n'a jamais entendu parler du contenu X, il va de soi qu'il n'y a aucune chance pour qu'il réfléchisse à sa validité, qu'il lise un livre ou suive une activité le concernant; par exemple, aucun enseignant n'a dans cette enquête parlé d'un éventuel cours sur la physiognomonie d'Osmond ou la docimologie de Piéron⁽⁶⁾, et, si quelques-uns savent sûrement de quoi il s'agit, sans doute beaucoup ne les mentionnent-ils pas parce qu'ils n'en ont pas entendu parler.

Une telle limitation touche toute recherche, et plus encore celle dans laquelle la personne questionnée se trouve seule face à l'instrument de réponse utilisé. L'entretien, notamment semi-dirigé, offre l'occasion de pénétrer plus facilement quelques-unes de ces zones d'ombre que le questionnaire laissera toujours de côté.

⁽⁴⁾ Cf. G. Lapassade, *L'entrée dans la vie*, Minuit, Paris, 1963

⁽⁵⁾ On nous excusera l'image du vaccin, d'une certaine manière maladroite en ce qu'elle assimile le savoir à quelque virus, mais l'expression "majeur et vacciné" la suscite et la métaphore du vaccin est intéressante en ce qu'elle implique la nécessité d'un contact préalable...

⁽⁶⁾ Pour éviter tout choix passionnel, ces deux exemples renvoient à des contenus qui ont un demi et un tiers de siècle...

Inversement, si l'on peut dire, les contenus les plus en vue, et en vogue, se trouvent mis en évidence pour la même raison. Ce qui est inconnu est tû, ce qui est à la mode est sur-cité⁽⁷⁾. Il faut donc bien se demander dans quelle mesure répondre à une demande de ce type ne consiste pas à renforcer ce qui est dans le vent, à la mode, *in*, comme on dit. S'il n'y a rien là de scandaleux, puisque les sciences humaines en général et la pédagogie en particulier ne sont pas plus à l'abri des engouements temporaires que les autres secteurs scientifiques, il importe d'insister sur le fait que la célébrité d'un mouvement est finalement indépendante de sa valeur. Où sont passées la physiognomonie, telle caractérologie ou morphopsychologie..., sinon dans les oubliettes d'une histoire pédagogique décidément aussi prompte à encenser qu'à oublier ? Quand l'AT perd son souffle, la gestion mentale et la PNL arrivent à point nommé⁽⁸⁾ !

Une importante responsabilité échoit à cet égard aux formateurs - de maîtres comme aux autres. Abonder dans le sens d'une demande présente certes l'avantage d'augmenter les chiffres de participation à des actions de formation continue, et de ceci chacun se félicitera même s'il n'est pas particulièrement attiré par les leurres de la quantification, et même s'il sait qu'une formation ne saurait être deux fois meilleure de toucher 200 personnes plutôt que 100. Reste que, une fois encore, il serait intéressant d'évaluer avec précision l'impact de telle action de formation, de cerner son retentissement exact, si c'est possible, sur la vie pédagogique journalière, de peser l'évolution qu'elle a facilitée, voire promue⁽⁹⁾.

C'est dire que l'enquête de I. Monnard, S. Pfeuti & J.-L. Gurtner, résolument placée sous le signe du perfectionnement des pratiques, appelle une suite moins prospective... et plus soucieuse de saisir les retentissements professionnels exacts des formations continues et autres recyclages. Evidemment il s'agit là d'une autre recherche, infiniment plus complexe, mais largement autant nécessaire. L'exemple de l'une des perspectives ouvertes par les maîtres questionnés, autour du "développement personnel", est probant⁽¹⁰⁾ : qu'est-ce qui, en l'état actuel des recherches, démontre que ce dernier est utile, que telle modalité est préférable à telle autre, qu'on peut en attendre tel effet, etc. ? Pour ne pas se livrer à une investigation

⁽⁷⁾ Le phénomène peut être évoqué avec Dumazedier (*op. cit.*) en terme d'enfermement culturel et institutionnel : "(...) trop souvent la relation éducateur-éduqué risque d'être prisonnière d'une sous-culture, quand elle n'est pas un mode de communication ouverte entre la culture la plus élaborée de la société et la culture vécue par la population, mais un mode de communication fermée entre la sous-culture de l'éducateur et celle de l'éduqué."

⁽⁸⁾ Bien sûr cette réflexion n'est pas plus négative vis-à-vis de l'AT, de la gestion mentale ou de la PNL qu'elle ne l'est vis-à-vis de la physiognomonie, de la caractérologie ou de la morphopsychologie.

⁽⁹⁾ En outre ces choix changeants au gré des modes sont placés sous le signe de l'éparpillement des connaissances, ou du développement de seuls îlots de savoir, qui rappellent la critique que A.A. Moles formulait en terme de "culture en mosaïque" (d'autant plus fréquente disait-il qu'elle est laissée aux initiatives personnelles). Cf A.A. Moles, *Socio-dynamique de la culture*, Mouton, Paris, 1967. Qu'il soit néanmoins bien entendu que s'arroger le droit de décider de ce qu'est la "bonne culture" pour quiconque relève d'un terrorisme - même lorsqu'il semble que ce soit par inadvertance.

⁽¹⁰⁾... d'autant plus qu'il présente l'avantage, par cet intitulé évasif, de ne mettre aucun courant de pensée sur le devant de la scène - ou sur la sellette.

sur cet objet, les spécialistes de la formation continue ne scient-ils pas la planche sur laquelle ils se tiennent⁽¹¹⁾ ?

La question centrale que posait D. Riesman (*Abundance for what ?*) voilà plusieurs années ne saurait être oubliée. Le télescopage entre effort et plaisir constitue à ses yeux un des déterminants de nos sociétés. Sans moraliser outrancièrement le débat, on soulignera que la formation ponctuelle sur un sujet que favorise l'actualité - pédagogique ou autre - exige probablement moins d'efforts qu'une formation de fond longue et approfondie...⁽¹²⁾

4) Comment la "vérité" de l'enseignant-demandeur rencontre-t-elle la "vérité" que le chercheur aimerait lui apporter ?

Un cas particulier de l'avatar qu'on vient d'exposer résulte de convictions incompatibles quant à l'importance des contenus des formations continues d'enseignants : maîtres et formateurs sont en désaccord. Le point est délicat; mais il est fondamental et il mérite pour cette raison qu'on s'y arrête, en développant un ou deux exemples.

Si tel expert en PNL constate que de nombreux maîtres réclament une formation PNL, il va la leur proposer et probablement seront-ils, en partie au moins, satisfaits - quoi qu'il en soit des risques qu'on a soulignés et des impondérables qui entourent l'action (opérationnalisation de cette formation)⁽¹³⁾.

Par contre, que se passera-t-il s'il y a discordance entre la demande et l'offre, si, par exemple, un collègue du précédent estime de son côté que ce qui est essentiel pour être enseignant dans le monde actuel est d'étudier les structures fondamentales de l'école, les flux d'élèves qui la caractérisent, les variables qui spécifient ces flux, les inégalités qui y existent, etc. ? La perspective de développer une formation PNL ne sourira pas à ce collègue-là; pour lui, même s'il est possible qu'une telle formation induise une dynamique nouvelle ou apporte des éclairages impensés, elle est absolument incapable de modifier la structure d'ensemble de l'école : il est convaincu qu'à terme elle ne modifiera donc rien en profondeur dans l'institution scolaire. Or la "demande" d'approfondissements autour de ces structures d'ensemble de l'école est quasi-inexistante chez les enseignants questionnés.

⁽¹¹⁾ Le point de vue le plus simple qui explique l'absence de recherches de ce type invoque la complexité de leur mise en œuvre et la variabilité d'effet des diverses approches du "développement personnel" : que chercher exactement, et comment interpréter que l'effet sur un maître ne soit pas le même que sur un autre ? Une autre explication réside dans la conviction qu'importe finalement moins l'effet quantifiable d'une nouvelle variable dans le champ pédagogique (ici, donc, le "développement personnel") que la dynamique qu'elle permet de créer au sein du corps enseignant et dans l'établissement. Sur le mode du "Qu'importe le flacon pourvu qu'on ait l'ivresse", les tenants de cette explication assurent même parfois que les contenus n'ont que très peu d'importance comparés à la dynamique qu'ils libèrent. Voilà qui est intéressant mais mérite une argumentation serrée.

⁽¹²⁾ Cf. D. Riesman, *La foule solitaire*, Arthaud, Paris, 1964. Dans le même ordre d'idées, le contenu de formation résumé en un livre, voire en un article, attire probablement plus le professionnel en mal de formation que les secteurs de connaissance qui emplissent des bibliothèques entières, et exigent une longue ascèse...

⁽¹³⁾ Cette fois l'exemple de la PNL n'est pas pris au hasard. D'une part il correspond à une demande en croissance, d'autre part il est étranger à l'approche sociologique qu'on prend ensuite comme autre exemple.

Une autre manière d'aborder le débat consiste à se demander si le fait d'apporter au professionnel les formations continues qu'il réclame est toujours la réponse qu'il convient de lui apporter. Autrement dit, que faire si la "vérité" du demandeur se heurte à la "vérité" du formateur ? Car, à l'instant où se rencontrent cette demande et cette offre, l'une et l'autre sont suffisamment argumentées pour qu'on y décèle une "vérité"; de toute manière leur éventuelle incompatibilité ne saurait amener quiconque à déclarer raisonnablement que le demandeur ou le formateur a tort ou a raison. *Mais on voit qu'à simplement répondre (s'efforcer de répondre) à la demande des maîtres, ce qui revient à conforter leur conviction, leur "vérité", alors la conviction et la "vérité" autres du formateur ou du chercheur risquent de se trouver à tout coup laissées de côté*⁽¹⁴⁾.

On retrouve l'argument quantitatif précédent qui, si fragile soit-il, est parfois avancé par les lieux de formation lorsqu'ils ont organisé un grand nombre de sessions... Aux yeux des responsables concernés, le nombre confirme que ce lieu a bien répondu à la demande (pour certains, même, plus la quantité s'accroît et plus, donc, ils pensent y avoir répondu). Or une telle formation, en entrant dans la "vérité" du demandeur, ne s'astreint en rien à confronter celle-ci à l'éventuelle "vérité" du lieu de formation - sauf si cette dernière est précisément d'ordre quantitatif.

Etre enseignant comme être chercheur en sciences de l'éducation, c'est être habité par une conviction centrale, porteuse de la profession, capable de conférer un sens au travail journalier. Or, *comment mieux définir un moment de formation qu'en disant de lui qu'il constitue une rencontre entre des convictions différentes, des "vérités" variables, des idéologies diverses ?* Nul doute que répondre aux demandes du corps enseignant en matière de formation continue est nécessaire; à ne faire que cela, il est toutefois à craindre qu'on ne lui apporte qu'une formation continue convenue, autrement dit celle que dessinent ses attentes; lui proposer une offre qui déborde sa demande, et l'inciter à entrer de temps à autre dans ce débordement, c'est l'inciter à aller au delà de sa "vérité", à y confronter celle des autres, éventuellement à développer un regard critique sur des discours ambiants où il a pu entrer à son insu, bref prendre un certain recul par rapport aux engagements des collègues et partenaires.

L'exemple du formateur convaincu qu'une meilleure connaissance de la structure de l'école est un nécessaire préalable à toute évolution réelle dans cette école, cet exemple nous met d'autant plus en garde que les enseignants eux-mêmes ne sont apparemment que bien peu preneurs de telles formations. Pour ce chercheur, finalement, les formations continues d'enseignants apparaissent d'entrée de jeu inutiles puisqu'elles sont à côté de la connaissance structurelle; elles peuvent même selon lui constituer un masque grâce auquel cette dernière reste occultée.

⁽¹⁴⁾ L'absence chez les enquêtés d'une demande d'explicitation à propos des phénomènes de violence tels qu'ils se développent dans nos sociétés occidentales, autour de caractéristiques sociales qui généralement les accompagnent (chômage, exclusion, drogue, prostitution, délinquance), constitue aussi un exemple intéressant, qui mériterait à lui seul un long débat. Pour certains, s'intéresser trop longuement à ces phénomènes les place tant sur le devant de la scène qu'on risque de les développer ("effet Top 50"...). Cette crainte ne saurait pourtant justifier qu'on abandonne le thème; le remède deviendrait pire que le mal, les enseignants étant considérés comme n'ayant pas à être formés sur la question...

En conclusion, déterminer comme l'ont fait I. Monnard, S. Pfeuti & J.-L. Gurtner les perspectives du corps enseignant en matière de formation continue universitaire est une étape nécessaire. Celle-ci permet de comprendre pourquoi les offres de formation émanant de l'Université sont moins aisément perçues par le corps enseignant que celles qui proviennent de lieux "plus professionnels"⁽¹⁵⁾.

Il serait dans un second temps particulièrement intéressant de confronter cette "demande" à l'offre spontanée émanant de l'Université. Si la collaboration des deux pôles se fait évidemment sur les parties communes des deux "vérités" ainsi dessinées, il est nécessaire d'aller plus loin, et le chercheur du côté de la "vérité" du maître, et celui-ci du côté de la "vérité" de celui-là. C'est bien dans cette rencontre profonde que se définit une formation continue : dans l'intersection des intérêts-attentes des professionnels et des intérêts-attentes des formateurs.

La question que, voilà vingt ans, posaient I. Illich ou G. Pineau, sur des modes différents, reste entière : la formation continue permet-elle à la personne de mieux saisir la vie sociale, ses tenants et ses aboutissants, ou n'a-t-elle comme but que d'inféoder la personne aux institutions, aux entreprises, aux politiques⁽¹⁶⁾ ? Pour notre part, tout perfectionnement est à inscrire *aussi* dans la première perspective, qui dessine la fonction politique et sociale de l'enseignant⁽¹⁷⁾.

⁽¹⁵⁾ F. Baeriswyl & al. (*op. cit.*) observent ainsi que les activités proposées par le CPS de Lucerne ou par les instances cantonales de formation des maîtres sont mieux connues des maîtres que celles qui émanent de l'Université. Ils n'évoquent par les processus d'influence qui existent entre ces diverses institutions, et font que telle ou telle se trouve plus pertinente aux yeux des utilisateurs. Soit dit en passant, le phénomène n'est d'importance décisive qu'à partir du moment où ces lieux "plus professionnels" ne proposeraient jamais des formations de niveau universitaire...

⁽¹⁶⁾ Cf. I. Illich, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971; G. Pineau, *Education ou aliénation permanente*, Dunod, Paris, 1977.

⁽¹⁷⁾ P. Marc, "Les compétences professionnelles des maîtres dans un cadre politique et psychologique : au service d'une finalité politique", *Education et recherche*, 2, 1996, 162-182.

VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE

février 1997

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph.R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph.R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis & P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'École par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *École et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph.R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronçon commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph.R. Rovero & M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Outre le texte de la conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986, on trouve dans cette plaquette sa bibliographie complète.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p.
- (12) Ph.R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronçon commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) Extraits du Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson (1878-1887), ou «L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-
- puissante mais une pédagogie normée*», novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fanti, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret & P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p. (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller, P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'entre-deux-guerres: Juliette Boucherin, Maurice Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p.
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückner-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller, J.-A. Tschoumy, *Raïfier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc & Ph. Rovero, *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p. (e)
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.
- (30) B. Clavel, M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.), J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balemire Bazilashe, P. Marc (dir.), M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balemire Bazilashe, M. Ditisheim & P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, «*Je fais deux vies...*» *Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres «Cinq leçons» de FREUD. Ses traductions en anglais, français et italien. Du Traduttore traditore à la recherche de sens*, Dossier de travail préparé et présenté par Pierre Marc, avril 1995, 72 p.
- (37) J. Balemire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc, Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p.
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation; application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balemire Bazilashe, P. Furter, P. Marc, *De l'impossible utopie à la nécessité de la réflexion utopique en pédagogie*, octobre 1995, 40 p.
- (40) E. Poglià, M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont, M. Brossard, J. Voigt, J.-F. Lovey; table ronde autour de S. Roller (avec A. Gretler, M. Jeanrenaud, E. Nyandwi, P. Marc, J. Weiss), *Maître et élève face au savoir*, Actes de la rencontre de la SSRE (Neuchâtel, octobre 1994), octobre 1995, 50 p.
- (41) Ph. R. Rovero, *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes; recherche-formation centrée sur l'entretien de stage*, février 1996, 57 p.
- (42) S. Pfeuti, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, mai 1996, 26 p.
- (43) J. Balemire Bazilashe, A. Dunant, Cl. Piquilloud, M. Ruchat, *Adolescence et identité*, septembre 1996, 40 p.
- (44) P. Marc, *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise*, septembre 1996, 77 p.
-
- (a) Intégré in P. Marc, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, P. Lang, Berne, 1984
- (b) Intégré en partie in P. Marc, *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg, 1989
- (c) L'un des articles du recueil est en partie intégré dans P. Marc, *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987
- (d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux & P. Marc, *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992
- (e) P. Marc & Ph. R. Rovero, *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricornet, Genève, 1996