

UNIVERSITE DE BORDEAUX II

**U.E.R. des Sciences Sociales et Psychologiques
SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

**INTERACTION ENTRE L'INSTITUTION ET L'INNOVATION
DANS LA TITULARISATION EN EXERCICE AU PORTUGAL**

VOLUME II

THESE POUR LE DOCTORAT (NOUVEAU REGIME)

présentée par

José Alberto CORREIA

Sous la direction de Messieurs les Professeurs

Daniel CORMIER et Jacques WITWER

BORDEAUX 1987

6/89

TE
COR/INT
v. 2

UNIVERSITE DE BORDEAUX II

U.E.R. des Sciences Sociales et Psychologiques
SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

INTERACTION ENTRE L'INSTITUTION ET L'INNOVATION
DANS LA TITULARISATION EN EXERCICE AU PORTUGAL

VOLUME II



THESE POUR LE DOCTORAT (NOUVEAU REGIME)

présentée par

José Alberto CORREIA

Sous la direction de Messieurs les Professeurs

Daniel CORMIER et Jacques WITWER

BORDEAUX 1987

IIIème PARTIE

L' EXECUTION

DE LA TITULARISATION EN EXERCICE

AVANT-PROPOS

L'étude empirique du processus d'exécution de la titularisation en exercice vise à restituer le sens des actions développées par les acteurs qui y sont engagés et à saisir l'interdépendance des décisions prises à l'intérieur du système.

Orientée par une perspective théorique semblable à celle qui nous a permis de caractériser le processus de conception de l'innovation, cette étude doit, toutefois, permettre de dégager la spécificité de ce processus d'exécution de l'innovation.

En particulier, elle doit tenir compte du fait que l'exécution de l'innovation n'est pas l'affaire exclusive des acteurs qui interviennent au centre du système, mais qu'elle se prolonge à la périphérie où sont prises des décisions qui ne peuvent être envisagées comme de simples adaptations des décisions centrales aux contextes singuliers vécus par les exécutants. L'exécution se déroule, en réalité, en deux espaces institutionnels interdépendants, mais qualitativement différents et relativement autonomes.

Cette étude doit en outre tenir compte du fait que l'exécution de l'innovation ne vise pas seulement à développer un système conçu ailleurs mais vise aussi à le produire à travers des réseaux d'interaction à l'intérieur desquels sont structurées des pratiques de formation ayant comme objectif explicite l'appropriation des compétences professionnelles exigées des "se formant", et d'autres pratiques qui institutionnalisent des mécanismes de régulation du système lui-même. Les contextes institutionnels de l'intervention des exécutants

ne sont donc pas les mêmes que ceux qui structuraient leurs pratiques avant l'introduction de l'innovation. Malgré la référence "obligatoire" de leurs pratiques discursives au projet innovateur, les exécutants ne se limitent pas à reproduire les pratiques qui y sont décrites. Ils doivent produire des pratiques innovatrices, en même temps qu'ils produisent les contextes institutionnels de production de ces pratiques.

La distinction analytique entre processus central et processus périphérique d'exécution de l'innovation doit, de cette façon, être complétée par la distinction entre processus de production du système (envisagé en tant que processus de production de ses mécanismes de régulation) et processus de production de pratiques formatives à l'intérieur du système.

A - LE CENTRE, LA PERIPHERIE ET LA FORMATION DU SYSTEME

Le processus d'exécution de l'innovation qui se déroule au centre du système peut être étudié empiriquement en prenant en considération au moins deux dimensions analytiques :

- l'une portant sur la nature même des décisions qui y sont prises et sur leur degré de pertinence par rapport aux objectifs explicites de l'innovation doit nous permettre de restituer le sens de l'intervention des acteurs qui agissent au centre du système. Malgré son importance nous n'allons pas nous pencher davantage sur cette dimension analytique, puisque nous croyons pouvoir admettre que la caractérisation de la logique à laquelle obéit le processus de prise de décision au centre du système a déjà été faite dans la deuxième partie de notre travail.

Les décisions centrales ne seront toutefois pas complètement absentes du travail de recherche. Dans la mesure où elles ont une influence sur le processus de prise de décision à la périphérie du système, elles seront présentes chaque fois que cela s'avèrera nécessaire à la compréhension des pratiques des acteurs qui agissent sur le terrain.

- l'autre dimension analytique porte sur le fonctionnement de la chaîne hiérarchique de circulation de l'information à l'intérieur du système ; elle doit restituer analytiquement le fonctionnement des mécanismes de régulation institués pour la titularisation en exercice et se demander s'ils remplissent au moins deux de leurs fonctions les plus importantes :

1. assurer la stabilité du système,

2. mettre les acteurs en relation, c'est-à-dire établir des réseaux de communication susceptibles d'assurer la régulation des pratiques des acteurs qui agissent sur le terrain.

La première de ces deux fonctions a déjà été l'objet d'une étude détaillée dans la première partie de notre travail. Nous avons en effet déjà montré que structurellement ces mécanismes sont non seulement contradictoires par rapport aux objectifs explicites de l'innovation, mais aussi qu'ils sont fonctionnellement incapables d'assurer la stabilité du système. Il n'est donc pas nécessaire que l'on reprenne cette analyse.

Par contre, la façon dont est remplie la deuxième fonction doit être l'objet d'une réflexion plus détaillée. En réalité, en nous penchant sur les systèmes d'interdépendance ourdis par les acteurs dans l'échange de l'information, nous nous penchons sur l'un des aspects les plus importants du processus de production du système. Ces systèmes peuvent, en effet être considérés comme des espaces de production de

pratiques informelles de formation qui permettent aux acteurs de s'approprier d'une connaissance relative du fonctionnement du système de formation et, dans la mesure où ces systèmes sont une production des acteurs, ils seront probablement l'objet de leurs investissements stratégiques visant à assurer le contrôle de l'information et, donc, à augmenter leur pouvoir à l'intérieur du système. "Analyseur" des conflits de pouvoir, l'échange de l'information doit analytiquement être envisagé comme un espace de structuration des réseaux de formation capable de permettre aux "se formant" de s'approprier des déterminants institutionnels du système de formation dans lequel ils sont engagés.

L'articulation théorique entre la problématique de la communication et la problématique du pouvoir, telle que nous venons de l'esquisser, présuppose qu'on admette que les différentes classes institutionnelles utilisent des réseaux de communication structurellement différents dont la topologie institutionnelle est seulement explicable en tenant compte du contexte institutionnel de l'intervention des acteurs. Notre étude empirique vise, en effet, non seulement à caractériser les différents espaces de circulation des flux informatifs mais aussi à problématiser le contenu de l'information qui y circule, ayant en vue l'établissement d'un rapport entre le raisonnement stratégique des acteurs et les mécanismes de contrôle et circulation de l'information qu'ils institutionnalisent. Nous pensons pouvoir montrer que, *tendanciellement*, chacun des groupes d'acteurs essaye de s'approprier de l'information qui lui est stratégiquement la plus utile en structurant des réseaux de communication qu'il peut contrôler et en introduisant dans le système des flux informatifs organisés selon ses intérêts stratégiques.

En synthèse, nous allons montrer que, *objectivement*, la structuration de l'espace d'échange de l'information est dé-

terminée plutôt par des critères de rentabilité stratégique que par le souci de faciliter l'échange d'information.

En tant que récepteurs, les différents acteurs ourdissent des canaux de communication qui leur permettent de s'approprier d'une information stratégiquement utile et, en tant qu'émetteurs, ils livrent l'information qu'ils possèdent structurée d'après leurs intérêts stratégiques. A l'intérieur du système, outre une information portant sur certaines activités, circule également une information portant sur les jeux de pouvoir et sur l'engagement des acteurs dans ces jeux.

B - LE SYSTEME DE FORMATION

L'intégration analytique des processus de formation dans les processus de communication, bien que *théoriquement* acceptable, ne facilite pas *toujours* l'étude empirique des systèmes de formation. En réalité, lorsque nous voulons étudier un système de formation qui n'est pas complètement structuré, il faut faire une distinction claire entre les pratiques qui permettent aux acteurs de prendre contact avec les activités de formation dans lesquelles *ils ne sont pas directement engagés* et les pratiques qu'ils développent ayant en vue l'organisation de séances de formation dans lesquelles ils sont directement engagés. Le premier type de pratiques produit, à l'intérieur du système, un tissu d'interactions sociales entre les espaces plus ou moins structurés où se réalisent des activités de formation, tandis que le deuxième type s'intègre dans la production de ces activités à l'intérieur de ces espaces institutionnellement localisés.

Outre cette distinction de caractère institutionnel, il faut en ajouter une autre de caractère pédagogique. Les pratiques productives des activités de formation sont, en effet,

dotées d'une intentionnalité pédagogique puisqu'elles s'intègrent dans le processus d'appropriation de certaines compétences professionnelles exigées des "se formant" à l'intérieur duquel on peut distinguer trois moments ou trois phases pédagogiquement différenciées, à savoir :

- la définition des objectifs inducteurs de formation ;
- la planification et l'exécution des séances de formation ;
- l'évaluation des "se formant", ou mieux, la production d'un jugement de valeur sur leurs compétences professionnelles.

La dernière partie de notre recherche empirique portera fondamentalement sur les péripéties qui, dans la titularisation en exercice, ont traversé ces trois phases du processus de formation. Bien qu'elle intègre une réflexion pédagogique, notre démarche n'est toutefois pas une démarche pédagogisante qui exclut les acteurs et les déterminations institutionnelles qui influencent leurs pratiques pour prendre exclusivement en considération l'efficacité des opérations techniques utilisées dans les processus de formation. Notre démarche, qui veut rendre compte du rôle joué par les institutions engagées dans le processus de formation et de leur influence dans la définition des situations pédagogiques, s'appuyera sur certains concepts dont l'utilisation n'est pas fréquente dans le discours pédagogique.

Nous allons, en effet, utiliser un modèle analytique construit autour des concepts d'offre et de demande de formation qui présuppose l'existence d'un marché de formation et d'un marché d'emploi dont la structure est fondamentale pour la compréhension des rapports qui s'établissent entre l'institution employeuse, l'institution de formation et les "se formant".

Dans cette perspective analytique, le processus de définition des objectifs inducteurs de formation, ou le processus d'analyse des besoins de formation qui est censé aboutir à l'élaboration d'un Plan Individuel de Travail (P.I.T.) pour chacun des "se formant", est intégré dans le processus de structuration de certains rapports entre l'offre et les demandes de formation. La vision mystique d'un système capable d'organiser une offre de formation adaptée aux demandes nécessairement hétérogènes des "se formant", est remplacée par l'analyse des rapports complexes que les formateurs et les "se formant" établissent pour aboutir à la formalisation des demandes de formation.

Nous allons voir comment l'offre pré-programmée de formation exerce une influence sur les demandes de formation formalisées par les "se formant" et comment ceux-ci profitent des contradictions existant entre leurs formateurs pour contrôler une "zone d'incertitude", en introduisant une marge d'hétérogénéité dans une demande de formation qui, tendant, va dans le sens de l'homogénéisation et de la prévisibilité.

Mais, si les relations conflictuelles entre l'offre et la demande de formation commencent à être structurées pendant la définition des objectifs inducteurs de formation, ces relations sont ré-actualisées lorsque les formateurs et les "se formant" s'engagent dans l'organisation des séances de formation. En caractérisant les flux formatifs qui circulent à l'intérieur du système et en nous penchant sur la distribution des tâches entre les formateurs et les "se formant" pendant la réalisation des séances de formation à l'école, nous allons montrer que ces séances produisent une inversion des rôles institués et que cette inversion n'apporte pas nécessairement une subversion des rapports de pouvoir institués

à l'intérieur du système. En réalité, s'il est certain que les OP, les DT et les ET reconnaissent que ceux-ci jouent le rôle le plus important dans la planification et dans l'exécution des séances de formation - ce qui reflète bien la tendance à la transmutation fonctionnelle de l'espace relationnel entre l'offre et la demande de formation (1) - il est sûr aussi que le contrôle institutionnel de l'espace de formation n'a pas échappé aux formateurs puisqu'ils contrôlent l'espace d'évaluation, c'est-à-dire, l'espace de légitimation des pratiques de formation.

L'analyse des deux premiers moments du processus de formation doit, de cette façon, toujours se rapporter au processus d'évaluation et aux dispositifs qui y sont utilisés qui, comme le remarque Jacques Guigou "tendent à devenir de subtils moyens de défense des formations instituées." (2)

Le rôle joué par le processus d'évaluation dans la légitimation d'une offre pré-programmée de formation et dans la restitution de la centralité du rôle des formateurs dans le système de formation sera au centre de notre analyse.

Le processus d'évaluation sera, toutefois, l'objet d'une étude plus détaillée. Ce processus est, en effet, traversé par des conflits aigus entre le centre et la périphérie du système et à l'intérieur de la périphérie elle-même. La caractérisation de ces conflits qui se manifestent particulièrement dans l'attitude adoptée par les DT et ET envers l'intervention directe des OP dans l'évaluation et envers l'utilisation d'un instrument d'évaluation conçu par les structures centrales du Ministère, sera l'objet d'une analyse détaillée. Nous allons montrer qu'à l'école, on ne trouve pas

(1) Cette transmutation fonctionnelle se traduit par le fait que les demandeurs de formation agissent formellement en tant que formateurs puisque ce sont eux qui planifient et exécutent les séances de formation dont la réalisation devrait leur profiter.

(2) J. GUIGOU. - Les analyseurs de la formation permanente. - Editions Anthropos, 1979, p. 138.

une conduite homogène envers l'intervention directe ou indirecte du centre et que l'on admet seulement une utilisation formelle des instruments qui structurent cette intervention.

Tout en étant un espace de légitimation de l'ordre institué, l'espace d'évaluation est également un espace de conflictualité qui ne peut remplir sa fonction qu'à travers un processus de légitimation du rôle joué par les formateurs dans la planification et l'exécution des actions de formation. L'existence d'un discours parmi les formateurs qui s'inscrit dans la tentative de revaloriser ce rôle n'est qu'une manifestation de ce besoin de légitimation. Les formateurs n'arrivent toutefois pas à construire les conditions symboliques nécessaires pour qu'ils puissent légitimement déterminer la structure du processus d'évaluation en assurant, par conséquent, le contrôle sur l'institution de la formation. Le fait, empiriquement identifié, que les "se formant" construisent une représentation du processus d'institutionnalisation de l'innovation qui s'éloigne progressivement de celle qui est caractéristique de leurs formateurs, montre bien que le processus de socialisation des ET et, donc, leur processus de formation n'est pas totalement contrôlé par leurs formateurs et ne conduit pas à une réduction de la conflictualité du système. On peut même admettre que la socialisation des ET doit être envisagée comme un processus de structuration de stratégies d'intervention autonomes et contradictoires par rapport à celles qui sont adoptées par les formateurs.

L'exécution de l'innovation ouvre, ainsi, un espace de création de conflits dont la structure reste indéchiffrable si on le considère comme le prolongement de l'espace de conception. En considérant l'innovation comme une hiérarchie de systèmes de natures différentes, nous allons mon-

trer que chacun de ces systèmes "possède une certaine autonomie en même temps qu'il est commandé par les systèmes plus élevés et qu'il représente pour eux une contrainte."(1) Dans cette perspective, l'exécution de l'innovation est un processus de négociation, parfois dissimulé, entre acteurs et centres de régulation qui ne s'orientent pas nécessairement en fonction d'un trajet pré-déterminé censé aboutir à l'adoption d'un projet conçu ailleurs. L'intervention des acteurs, structurée autour de leurs intérêts stratégiques, montre bien que "le caractère inévitable et légitime des résistances de toute sorte que les individus opposent au changement" (2), exige la conception de systèmes innovateurs capables de tirer profit de la différence, de l'hétérogénéité et des conflits d'une façon dynamique pour l'innovation. Il n'y a innovation que si celle-ci est capable d'être innovante, c'est-à-dire de "s'innover", en s'intégrant dans un projet de développement d'innovations.

(1) A. TOURAINE. - Pour la Sociologie. - Editions du Seuil, 1974, p. 118.

(2) E. FRJEDBERG. - L'analyse sociologique des organisations. - G.R.E.P., 1972, p. 99.

CHAPITRE VIII

LES RESEAUX DE COMMUNICATION

A - LA COMMUNICATION ET LA REGULATION DES SYSTEMES

On peut dire que les systèmes humains, tout comme les machines artificielles, possèdent toujours des dispositifs de régulation qui leur permettent d'aboutir à des stades plus ou moins stables et empêchent leur dégradation. Ces mécanismes qui agissent au niveau des interactions établies entre les différentes composantes du système et sur les interactions que celui-ci établit avec son environnement intègrent toujours des réseaux d'échange de l'information.

Dans les machines artificielles, on peut considérer que ces réseaux se concentrent dans un dispositif informationnel pré-programmé par le biais duquel s'établit une boucle de rétroaction entre l'entrée et la sortie du système. Fondamentalement, cette boucle ou dispositif de régulation joue un rôle de détection ou correction d'erreurs c'est-à-dire joue un rôle de rétablissement de l'ordre à l'intérieur du système.

Dans les systèmes sociaux, en revanche, la boucle de rétroaction n'est jamais complètement pré-programmée et sa configuration organisationnelle reste toujours plus ou moins

imprévisible pour un observateur extérieur.

En tant que création d'acteurs sociaux qui agissent à l'intérieur d'espaces institutionnels bien délimités mais jamais complètement structurés, cette boucle, ou mieux, ce système de boucles joue un rôle qui ne se limite pas à la correction d'erreurs mais qui s'inscrit dans la production d'un système en même temps qu'il est produit au cours de ce processus de production. Edgar Morin remarque à ce sujet que "la régulation est beaucoup plus qu'une correction de déviance propre à un dispositif *sui generis*" (1) puisqu'elle est un des aspects de la production du système à travers laquelle "la dégradation déclenche la production, la désorganisation déclenche la réorganisation"(2). La régulation est donc production de l'ordre à partir du désordre dont la responsabilité ne peut jamais être imputée à un seul centre régulateur car "la totalité active n'est pas, (...), une transcendance investissant les parties, mais l'ensemble des inter-rétro-actions entre parties et tout, tout et parties."(3)

Puisque, comme le signale Jean Berbaum, "l'objet essentiel de l'échange entre composants d'un système de formation reste assurément l'information" (4), dans ces systèmes, l'échange de l'information est non seulement nécessaire à leur régulation mais elle est aussi l'une de leurs finalités les plus importantes. Avec Joël de Rosnay on peut aussi considérer les systèmes de formation comme des machines à communiquer qu'il faut caractériser en prenant en compte

(1) E. MORIN. - La Méthode J. La Nature de la Nature. - Editions du Seuil, 1977, p. 191.

(2) Idem., p. 195.

(3) Ibid., p. 191.

(4) J. BERBAUM. - Etude systémique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche. - Presses Universitaires de France, 1982, p. 187.

"les diagrammes des flux, les flux d'information, les boucles d'interaction et les structures en même temps." (1)
 Cette caractérisation exige toutefois l'explication d'autres concepts que celui d'information.

Jean-Marc Monteil, dans une étude micro-analytique sur la psychosociologie des conduites de production intellectuelle chez les adultes, nous propose une distinction entre les concepts d'information, de connaissance et de savoir (2).
 A son avis, les situations de formation peuvent être décrites comme des systèmes de communication à l'intérieur desquels l'information (extérieure au sujet) interagit avec sa connaissance (propre au sujet en formation) et le savoir (production du sujet dans une situation de formation). L'instance où se produit cette interaction est le groupe de formation dont le processus de structuration détermine le type d'interaction produite.

(1) J. DE ROSNAY. - Sociologie de l'école. - p. 187.

(2) Voir à ce sujet l'ouvrage de J.M. MONTEIL. - Savoirs et Systèmes de formation. Contribution à une psychosociologie des conduites de production intellectuelle chez les adultes ; Thèse pour le Doctorat d'État (ronéo). - Université de Bordeaux, 1982, 458p.

Dans cet ouvrage, l'auteur considère "l'information extérieure au sujet et comme telle pouvant participer d'un stock, d'une mémoire, d'un programme, c'est-à-dire, être l'objet d'une transmission par simple duplication, le transmetteur étant normalisé." (op. cit. - p. 21). La connaissance pour sa part est envisagée "comme un résultat : celui de l'expérience personnelle liée à une activité totale du sujet, lequel assimile l'information et s'y accommode." (op. cit. - p. 22). Finalement, le savoir est intimement lié à un processus de production du sujet et son contenu "est structuré par une signification qui le rattache à l'expérience du sujet (connaissance) et à son contexte social (information)." (op. cit. - p. 38).

Malgré son intérêt remarquable, la démarche de Jean Marc Monteil ne s'adapte pas complètement à l'objet de notre recherche. En réalité, notre analyse est, dans un premier moment, centrée sur le système d'interactions qui s'établissent entre les différents espaces de formation, la caractérisation du processus de structuration de ceux-ci faisant l'objet d'une étude postérieure. On admet donc par là l'existence de deux niveaux d'analyse qu'il ne faut pas confondre.

Le premier niveau qui sera l'objet de ce chapitre porte sur le système de relations établi entre acteurs qui n'interviennent pas dans les mêmes espaces de formation, mais qui ont besoin de connaître ce qui se passe en-dehors de l'espace institutionnel de leur intervention privilégiée. On admet que ces relations s'établissent à travers de flux informatifs dont le contenu n'est pas formellement un contenu de formation.

Le deuxième niveau concerne le système relationnel à l'intérieur des espaces de formation, c'est-à-dire, les enjeux qui traversent la réalisation des séances de formation qui se tiennent à l'école. A l'intérieur de cet espace, on admet que circulent des flux formatifs qui mettent en rapport les formateurs et les "se formant" d'une même école et d'un même groupe de disciplines. La circulation de ces flux vise explicitement l'appropriation de certaines compétences professionnelles par les "se formant", c'est-à-dire qu'ils sont organisés autour de certains objectifs de formation. Les flux informatifs, bien qu'ils ne soient pas organisés autour de ces objectifs peuvent structurer un système de formation informel qui permet aux "se formant" de s'approprier d'un savoir sur les conditions institutionnelles de fonctionnement du processus de formation dans lequel ils sont enga-

gés (1).

La caractérisation de ce système de formation informel exige une identification de la topologie institutionnelle des circuits de circulation de l'information utilisés par les formateurs et les "se formant" dans les situations de communication dans lesquelles ils sont engagés.

Une étude comparative entre ces circuits et ceux qui sont institués, articulée à une réflexion critique sur l'information rassemblée dans leur utilisation est, en outre, nécessaire pour qu'on puisse dégager le rôle joué par les mécanismes informels dans la régulation du système et saisir la logique à laquelle obéit le processus de structuration de ces mécanismes. Successivement nous allons donc analyser :

1. les réseaux de communication institués pour l'échange de l'information entre les différentes écoles et pour l'échange de l'information à l'intérieur d'une même école ;

2. l'information que les différents acteurs possèdent sur les activités développées dans les écoles qu'ils ne contactent pas directement ;

(1) En rigueur on devrait considérer aussi les circuits de circulation des flux évaluatifs ceux-ci étant les flux qui contiennent l'information utilisée dans le processus de légitimation des pratiques formatives. Toutefois, dans la mesure où ces flux résultent d'une ré-interprétation du contenu des flux informatifs et des flux formatifs, il est justifié de n'étudier que les procédures utilisées par les acteurs dans cette ré-interprétation. Dans la dernière partie de notre travail, lorsque nous étudierons la façon particulière dont les formateurs et les "se formant" se comportent dans le processus d'évaluation, nous nous pencherons sur cette problématique.

3. L'information rassemblée par les acteurs à l'intérieur des écoles où ils sont engagés ;

4. Les réseaux de communication utilisés par les Orienteurs Pédagogiques et le processus de leur structuration ;

5. Les réseaux de communication que les Délégués à la Titularisation (DT) et les Enseignants en Titularisation (ET) utilisent pour échanger de l'information avec d'autres écoles et avec d'autres DT et ET appartenant à leur école.

Dans cette étude nous allons nous appuyer soit sur le règlement de la titularisation en exercice, soit sur les réponses des OP, DT et ET aux enquêtes qui leur ont été adressées.

B - LES RESEAUX INSTITUES POUR LA COMMUNICATION

La structure des réseaux institués pour la communication découle immédiatement des mécanismes institués pour l'innovation que nous avons caractérisés dans la première partie de notre travail. Ces réseaux ne sont rien d'autre que l'expression de ces mécanismes dans l'échange de l'information inter-écoles et dans l'échange de l'information à l'intérieur d'une même école. Ils engagent directement les OP, DT et ET dans un système d'interactions ayant une configuration institutionnelle spécifique pour chacune des situations de communication considérées.

1. La communication inter-écoles

Institutionnellement, dans l'échange de l'information inter-écoles, les DT et les ET se trouvent dans une situation semblable à celle des OP lorsqu'ils essaient de rassembler une information portant sur les activités développées dans les écoles qui ne reçoivent pas leur appui direct. La structure de ces situations de communication peut en effet être caractérisée par l'inexistence de mécanismes institués leur permettant de contacter directement les producteurs de l'information. Les réseaux institués ne leur permettent donc que de rassembler une information médiatisée et interprétée par d'autres acteurs.

Si l'on limite notre étude à l'information portant sur les activités développées dans un même groupe de disciplines on peut caractériser ces réseaux de la façon suivante:

- Les réseaux de communication des Orienteurs Pédagogiques

Chaque OP doit chercher cette information auprès des autres OP appartenant au même groupe de disciplines. Ceux-ci peuvent intégrer ou pas la même Equipe d'Appui Pédagogique (E.A.P.) Dans le premier cas, l'échange d'information peut se produire à l'intérieur d'une structure - l'E.A.P. - ayant une existence plus ou moins régulière et dont la gestion peut être influencée directement par l'OP. Lorsque les OP n'intègrent pas le même E.A.P., l'information peut circuler pendant les réunions nationales des OP d'un même groupe de disciplines qui sont convoquées, en général, par les Directions Générales d'Enseignement. Dans ce cas, la structure de communication n'a pas une existence régulière et sa gestion échappe, dans une large mesure, au contrôle des OP. Néanmoins,

les contacts entre les OP peuvent encore être établis d'une façon indirecte à travers les coordinateurs des E.A.P. dont les réunions nationales sont plus fréquentes.

- Les réseaux de communication des Délégués à la Titularisation

Dans ces réseaux, c'est l'OP appartenant au même groupe de disciplines qui joue le rôle le plus important. Institutionnellement, c'est lui qui est chargé de coordonner le travail des DT de son groupe de disciplines, en utilisant à cet effet les réunions périodiques de ces DT et/ou en établissant des contacts directs avec chacun d'eux. L'information disponible pour chaque DT est, ainsi, dépendante de l'information rassemblée par son OP et de la façon dont celui-ci organise les réunions et les contacts directs avec les DT.

- Les réseaux de communication des Enseignants en Titularisation

Chaque ET peut rassembler cette information auprès de son OP ou encore auprès de son DT qui, quant à lui, peut la rassembler auprès du premier. Formellement, la réalisation de contacts directs entre les ET des différentes écoles ou entre ceux-ci et les DT "extérieurs" à leur école n'est pas prévue. Cependant, les ET peuvent parfois participer aux réunions de DT et établir ces contacts. Il s'agit toutefois d'une possibilité dont l'initiative appartient *exclusivement* à l'OP, raison pour laquelle on ne peut pas intégrer cette situation de communication dans le réseau institué.

Finalement, puisque les contacts que les ET établissent avec leur DT sont plus fréquents que ceux qu'ils établissent

avec leur OP, on doit considérer le DT comme la ressource informative la plus importante des ET.

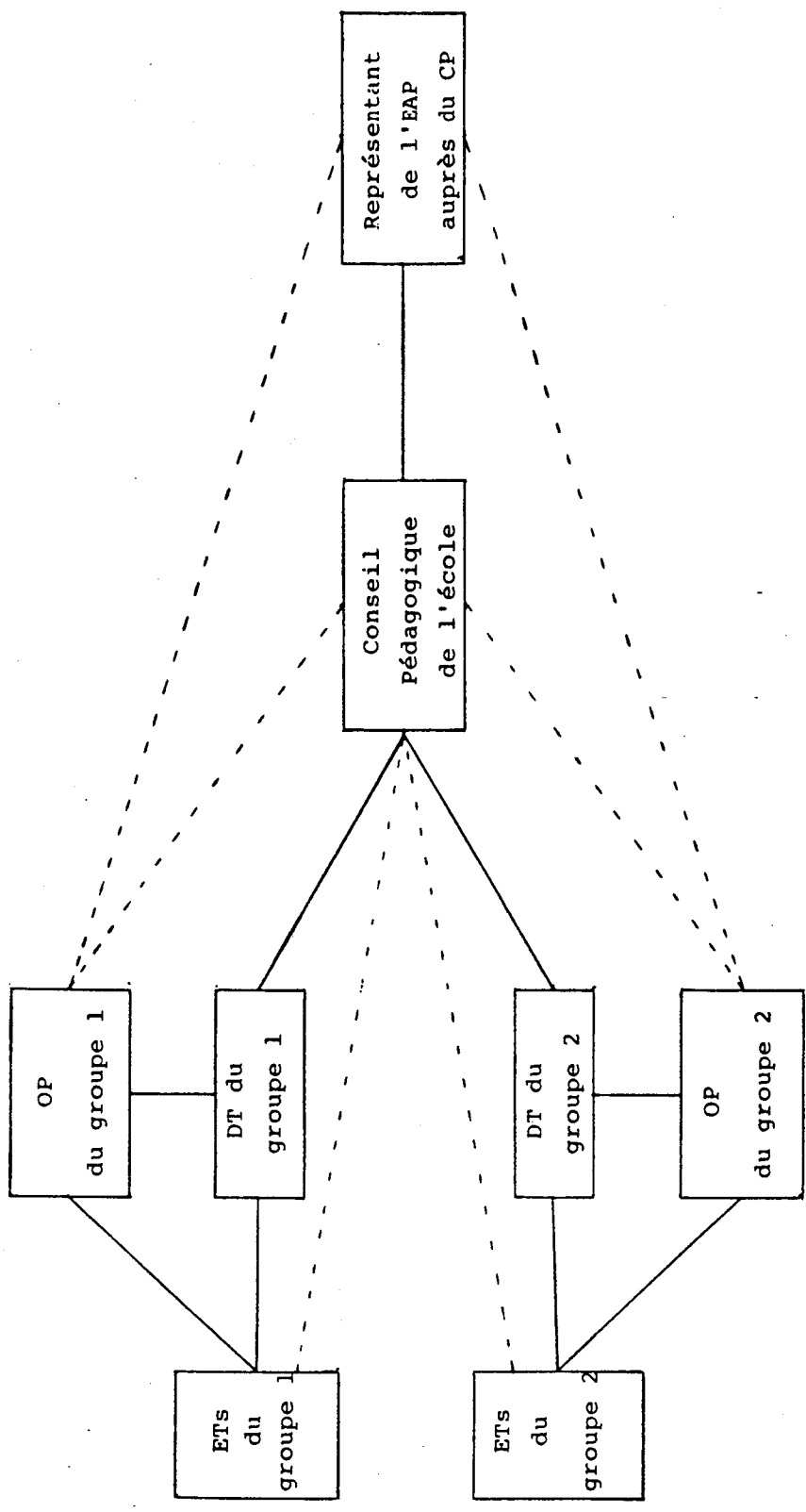
On voit ainsi que dans cette situation de communication, la ressource informative la plus importante pour chacun des acteurs est l'acteur ou la structure qui lui est hiérarchiquement supérieure. Ils trouvent donc, disponible dans le réseau institué une information qui est médiatisée et interprétée par leur supérieur hiérarchique.

2. La communication à l'intérieur de l'école

A l'école, les DT, ET, OP et le représentant de l'E.A.P. auprès du Conseil Pédagogique (1) s'engagent dans une situation de communication visant la connaissance des activités qui se développent dans les différents groupes de disciplines. Dans la figure en annexe, on peut trouver la structure organisationnelle du réseau institué pour cette situation de communication.

On peut y voir que ce réseau intègre des éléments internes à l'école (DT, ET et CP ou section de formation) et d'autres, localisés dans l'E.A.P. qui lui sont extérieurs (les OP des différents groupes de disciplines et le représentant de l'E.A.P. auprès du CP). On peut constater encore qu'il y a des ressources informatives obligatoirement en interaction (celles qui sont représentées par une ligne sans interruption) et d'autres dont la liaison est facultative (celles qui sont représentées par une ligne interrompue). On doit signaler enfin que les ressources informatives utilisées par les différents acteurs ne sont pas les mêmes et que les conditions institutionnelles de leur utilisation

(1) Le représentant de l'E.A.P. auprès du CP est un OP choisi parmi ceux qui prêtent appui à une même école. En principe, il est chargé d'établir la liaison entre le collectif d'OP et l'école et de participer à la coordination du travail de formation dans cette école.



sont différentes.

- Le réseau de communication des Orienteurs Pédagogiques

Dans cette situation de communication, les OP peuvent s'approprier de l'information qui les intéresse à partir de deux espaces institutionnels différents :

- à l'intérieur de l'E.A.P., ils peuvent établir des contacts avec leurs collègues d'autres groupes de disciplines qui prêtent appui à l'école ou, alors, l'information peut leur être livrée par le représentant de l'E.A.P. auprès du C.P. de l'école.

- à l'école, ils établissent des contacts réguliers avec le DT et les ET de leur groupe de disciplines qui peuvent prêter une information sur les activités qui se développent dans d'autres groupes de disciplines.

Dans un cas comme dans l'autre, l'information qui circule est une information médiatisée et les circuits à travers lesquels elle circule ne sont pas directement maîtrisés par l'OP. En utilisant exclusivement le réseau institué, les OP se trouvent ainsi dans une situation dans laquelle ils sont dépendants non seulement de l'information que d'autres acteurs possèdent mais aussi de l'intérêt stratégique qu'ils ont de leur livrer cette information.

Or, ce dernier aspect est très important, en particulier lorsque les OP utilisent leur DT et leurs ET comme ressources informatives.

En réalité, comme nous allons le montrer plus tard, les ET et particulièrement les DT n'ont aucun intérêt stratégique à livrer à l'OP une information détaillée sur les activités qui, à l'école, se sont développées dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole. Leur pouvoir de décision au moment de l'évaluation des ET dépend en fait dans une large mesure de la méconnaissance que l'OP a de ces activi-

tés. C'est en effet cette méconnaissance qui leur permet, dans ces deux domaines de formation, de proposer une classification pour les ET qui ne peut pas devenir l'objet d'une comparaison avec les classifications proposées aux ET du même groupe de disciplines appartenant à d'autres écoles.

- Le réseau de communication des Délégués à la Titularisation

C'est fondamentalement autour du CP ou de sa section de formation que se structure ce réseau. Chaque DT peut en effet y contacter directement les autres DT de l'école et, éventuellement, les ET ou leurs représentants par groupes de disciplines lorsque ceux-ci sont autorisés à participer aux réunions de ces deux structures.

En outre, le DT peut encore profiter de la connaissance que les ET de son groupe de disciplines possèdent quant aux activités interdisciplinaires réalisées à l'école.

Enfin, les contacts réguliers qu'il établit avec l'OP peuvent s'intégrer dans ce réseau de communication puisque celui-ci a accès à des circuits de circulation de l'information auxquels le DT ne peut pas accéder directement : le représentant de l'E.A.P. auprès du CP et les OP des autres groupes de disciplines.

- Le réseau de communication des Enseignants en Titularisation

Formellement, le DT est la ressource informative la plus importante des ET. Il est évident que lorsque ceux-ci sont autorisés à participer aux réunions du CP ou de la Section de Formation, ils peuvent utiliser les DT ou les ET des autres groupes de disciplines comme ressources informatives. Les contacts directs avec l'OP peuvent encore s'intégrer à

ce réseau de communication.

L'existence d'un travail plus systématique avec le DT et la participation des ET aux réunions du CP ou de la Section de Formation n'étant admises que dans un nombre limité d'écoles nous poussent toutefois à considérer que le DT est la seule ressource informative formellement prévue pour les ET.

Pour échanger l'information à l'intérieur de l'école, les acteurs disposent ainsi d'un éventail de ressources informatives instituées plus diversifiées que celles dont ils disposent pour échanger l'information avec d'autres écoles. Cependant la place attribuée à chacun des acteurs dans le réseau formel de communication les empêche d'utiliser certaines ressources et leur impose des conditions institutionnelles d'utilisation pour les autres. D'une certaine façon, *la distribution des possibilités institutionnelles d'utilisation des ressources informatives reflète la distribution du pouvoir institué à l'intérieur du système de formation.*

C - L'INFORMATION APPROPRIÉE PAR LES ACTEURS

1. Dans la communication inter-écoles

Dans le tableau I, on peut trouver les données concernant le degré de connaissance que les OP, DT et ET déclarent posséder des activités de la titularisation en exercice développées dans leur groupe de disciplines dans les écoles avec lesquelles ils n'entretiennent pas de contact direct et régulier.

TABLEAU I

Information appropriée par les OPs, DTs et ETs, dans la communication inter-écoles.

	MAUV.	RAISO.	BON	CONN. MOYENNE	S/R
OPs	40,0% (10)	44,0% (11)	16,0% (14)	1,76	(1)
DTs	37,5% (39)	51,9% (54)	10,6% (11)	1,73	(0)
ETs	55,8% (115)	35,4% (73)	8,7% (18)	1,53	(0)

Une analyse de ces données nous permet de constater que :

- le niveau moyen de connaissance de ces activités est pour les OP semblable à celui des DT et nettement supérieur à celui que nous trouvons parmi les ET ;

- le pourcentage de DT qui déclarent posséder une mauvaise connaissance de ces activités est légèrement supérieur au pourcentage correspondant d'OP.

Il s'agit de deux tendances qui semblent contradictoires par rapport aux caractéristiques des réseaux de communication institués que nous avons décrits auparavant. En réalité, le rôle fortement central qui y est joué par les OP et l'existence d'interactions plus fréquentes entre les ET et DT qu'entre ET et OP devraient conduire à des tendances inverses à celles que nous avons identifiées.

De cette façon, les données du tableau I peuvent seulement s'expliquer à condition que soit remplie au moins l'une des deux conditions suivantes :

- les circuits de circulation de l'information ne sont pas seulement ceux qui sont définis dans le réseau institué ;

- les critères utilisés par les OP dans la classification de leur degré de connaissance sont plus exigeants que ceux que les ET et les DT utilisent.

L'existence de l'une de ces deux conditions est nécessaire mais peut ne pas être toutefois suffisante. Ainsi l'existence de réseaux informels de communication ne garantit pas que ce soient davantage les DT qui en profitent et l'existence de critères de classification différents ne signifie pas que leurs différences soient de nature quantitative et non de nature qualitative.

Or, si une observation empirique peut nous permettre d'identifier les réseaux informels de communication, la mesure des "décalages" introduits par les critères de classification est difficile dans la mesure où ils portent plus sur le type d'information que sur la quantité d'informations. On peut toutefois identifier ces "décalages" en caractérisant les situations institutionnelles dans lesquelles l'utilisation de ce type d'informations devient plus nécessaire.

Comme nous l'avons déjà suggéré auparavant, la maîtrise de cette information devient particulièrement importante au moment de l'évaluation des ET. D'abord, puisque c'est probablement à l'intérieur de ce processus d'évaluation que se développent les conflits de pouvoir les plus aigus. Ensuite, puisque les relations d'interdépendance entre les acteurs seront définies au cours du processus lui-même, car elles ne sont pas complètement déterminées par la structure organisationnelle instituée pour l'innovation. Enfin, puisque c'est dans la situation d'évaluation des ET que l'on ressent davantage le manque de mécanismes de régulation bâtis dans l'exercice de fonctions de coordination.

Il y a ainsi une tendance à ce que la maîtrise d'une information portant sur les pratiques formatives développées à l'intérieur d'un même groupe de disciplines soit aussi la maîtrise des conditions nécessaires pour prévoir les com-

portements adoptés par les autres acteurs engagés dans le processus d'évaluation. L'acteur qui possède cette information est alors l'acteur le mieux placé institutionnellement pour exercer le pouvoir à l'intérieur du système, à la condition qu'il soit aussi capable de créer les conditions nécessaires pour que ses pratiques soient imprévisibles pour les autres acteurs.

Le système d'évaluation est donc un système qui n'est pas complètement structuré et dont le processus de structuration est déterminé, dans une large mesure, par les mécanismes d'échange de l'information.

A l'intérieur de ce système, l'OP est institutionnellement chargé de surveiller l'application uniforme de critères d'évaluation plus ou moins abstraits. Il doit persuader les DT d'utiliser ces critères et attendre que ceux-ci soient capables de persuader le CP dont le rôle dans l'évaluation des ET, dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole, n'est pas négligeable. La réussite de leurs stratégies de persuasion auprès des DT est évidemment *indispensable* à leur réussite auprès des CP. C'est la raison pour laquelle nous allons nous pencher davantage sur les relations OP/DT.

N'ayant pas, en général, exercé une coordination efficace des activités de formation, puisque celle-ci n'est pas inscrite dans le profil des fonctions définies pour son intervention, l'OP essaye d'influencer chaque DT en utilisant à cet effet la connaissance qu'il est censé posséder des activités développées dans d'autres écoles. En cas de conflit, ce qui arrive très souvent, l'OP doit confronter sa connaissance plus ou moins générale de ces activités avec la connaissance détaillée que le DT possède des activités déve-

loppées dans son école. En général, la connaissance détaillée du DT porte sur les activités développées dans les trois domaines de formation : Système Educatif, Ecole et Classe, tandis que la connaissance générale de l'OP ne porte que sur celles qui ont été réalisées dans le domaine de la classe. Dans une telle situation, l'information maîtrisée par l'OP est évidemment toujours perçue par celui-ci comme une information insuffisante.

En fait, chaque DT n'a pas besoin d'une information détaillée sur les activités développées dans *toutes les écoles* où des ET de son groupe de disciplines font leur formation. Il lui suffit de posséder une connaissance plus ou moins détaillée de *quelques-unes de ces activités*. En cas de conflit avec son OP, il peut toujours utiliser celle-ci comme référence par rapport aux activités développées dans son école. Il a donc plutôt besoin d'une information intensive que d'une information extensive.

En conséquence, *l'utilisation par les OP de critères de classification plus exigeants devient compréhensible puisqu'elle est cohérente avec les exigences institutionnelles de l'exercice de leurs fonctions dans le domaine de l'évaluation des ET.*

Mais le manque d'information éprouvé par les OP n'est pas seulement d'ordre quantitatif. *Il leur manque aussi une information qualitativement différente de celle qui leur est livrée par les DT.*

En conséquence des caractéristiques structurelles du système d'évaluation, chaque DT a en effet un intérêt stratégique à ce que son OP possède une information détaillée des activités développées dans d'autres écoles, mais il n'a pas intérêt à livrer une information semblable sur les activi-

tés développées dans son école. Cette condition est effectivement nécessaire pour qu'il puisse garder l'incertitude de l'espace qu'il contrôle et prévoir en même temps les comportements de ses collègues de groupe de disciplines.

Certes, si tous les DT adoptaient rigoureusement ce comportement stratégique, les difficultés éprouvées par les OP dans l'exercice de leurs fonctions augmenteraient significativement. Cependant, si l'on se rappelle que l'investissement stratégique de l'incertitude contrôlée par chaque DT dépend de la possibilité qu'a l'OP de maîtriser les comportements des autres DT du même groupe de disciplines, on comprendra mieux l'intérêt de chaque DT à fournir *quelques* informations sur quelques-unes des activités développées à l'école (1). Non pas sur toutes les activités, mais fondamentalement sur celles qui, d'après l'image qu'il se fait des attentes de l'OP, ont réussi. A la limite, *l'OP tend à devenir ainsi le dépositaire des succès des différentes écoles*. Toutefois, le type d'information dont il a besoin pour négocier avec les DT n'est pas celle-ci. Chacun des DT dans une situation de négociation utilise, en général, les échecs des autres écoles pour rehausser les succès de son école et oublier ses échecs. Stratégiquement, les DT valorisent précisément le type d'information dont le recueil est institutionnellement plus difficile pour l'OP.

On doit ainsi admettre que les critères que les OP, les DT et, éventuellement, les ET utilisent pour classer leur degré de connaissance ne sont pas des critères abstraits, mais

(1) Nous sommes convaincus et nous essayerons de le montrer plus tard que cette situation empêche les OP de contrôler le système d'évaluation. L'une des conséquences de cette situation est la tendance à l'augmentation des classifications accordées aux ET qui n'est plus que l'expression de la tentative de chaque DT pour utiliser l'espace d'incertitude qu'il contrôle sans qu'un contrôle effectif des comportements adoptés par leurs collègues soit effectué.

des critères qui, quantitativement, ne sont pas comparables car ils sont aussi qualitativement différents. Et comme le processus de leur construction est intimement lié à l'utilisation stratégique que les acteurs font de l'information, ils ne peuvent mesurer que *le degré de connaissance stratégiquement utile* que chacun d'eux possède. Cette connaissance embrasse non seulement une quantité d'informations mais aussi la capacité institutionnelle d'investir stratégiquement cette information.

En utilisant ce concept, les données du tableau I prennent un sens tout à fait différent de celui que nous lui avons accordé auparavant. Ainsi, le fait que ce pourcentage de DT ayant une mauvaise connaissance est plus petit que le pourcentage correspondant d'OP ne signifie pas autre chose que l'existence de difficultés plus grande parmi ceux-ci à l'investissement stratégique de l'information qu'ils possèdent. De même la grande différence entre les niveaux moyens de connaissance des DT et des ET peut ne pas découler nécessairement d'une inégale distribution de la quantité d'informations mais d'une inégale distribution des conditions institutionnelles nécessaires à l'investissement stratégique de l'information qu'on possède.

Pour conclure, on voudrait remarquer que le concept de connaissance ou d'information stratégiquement utile n'est pas, à notre avis, seulement pertinent dans la situation de communication que nous venons d'analyser. A la limite, il est pertinent pour l'analyse de tous les réseaux de communication où la question du pouvoir est présente, donc il est pertinent pour l'analyse des systèmes sociaux.

2. La communication à l'intérieur de l'école

Dans le tableau II, on peut trouver la distribution des niveaux de connaissance que chacun des acteurs déclare posséder des activités développées à l'école dans les groupes de disciplines dont il ne fait pas partie.

TABLERAU II

Information appropriée par les OPs, OTs et ETs, dans la communication à l'intérieur de l'école

	MAUV.	RAISO.	BON.	CONN. MOYENNE	S/R
Rep. de l'EAP auprès du CP	12,0% (3)	48,0% (12)	40,0% (10)	2,28	(1)
OPs	50,0% (13)	42,3% (11)	7,7% (2)	1,58	(0)
DTs	5,9% (6)	43,1% (44)	51,0% (52)	2,45	(2)
ETs	10,6% (22)	37,2% (77)	52,2% (108)	2,42	(10)

Une analyse de ce tableau nous permet de mettre en relief la méconnaissance presque totale que la majorité des OP (50,0 %) possède des activités inter-disciplinaires réalisées dans les écoles qui reçoivent leur appui. Cette méconnaissance contras-

te avec le haut pourcentage d'ET (52,2 %) qui déclare avoir une bonne connaissance de ces activités, malgré les difficultés qu'ils peuvent éprouver pour le recueil de cette information lorsqu'ils font une utilisation exclusive du réseau institué. Toutefois, si l'on tient compte du fait que ces activités portent, en général, sur les domaines de formation du Système Educatif et de l'Ecole et que, comme nous allons le montrer plus tard, les OP éprouvent de grandes difficultés à intervenir dans l'évaluation de ces deux domaines, on doit admettre alors qu'il ne s'agit pas seulement d'un manque d'information des OP mais qu'il s'agit aussi d'une expression de ces difficultés.

Mais ce qui est plus frappant dans les données de ce tableau, c'est qu'elles expriment un comportement très ambigu des OP dans cette situation de communication. Ainsi, dans les écoles où ils exercent les fonctions de représentants de l'E.A.P. auprès du CP, leur degré moyen de connaissance est semblable à celui que l'on trouve parmi les ET et les DT, tandis que dans les autres écoles seulement 7,7 % des OP considèrent que leur connaissance est bonne. Ces données suggèrent ainsi que les OP ne font pas circuler auprès de leurs collègues l'information qu'ils possèdent lorsqu'ils sont représentants de l'E.A.P. auprès du CP et elles suggèrent encore que l'exercice de leurs fonctions pousse les OP à chercher d'autres ressources informatives ou à utiliser d'une façon plus intensive les ressources dont ils disposent.

Nous ne nous étendrons toutefois pas davantage sur l'analyse de cette problématique. Soulignons, pour le moment, que l'exercice des fonctions de représentants de l'E.A.P. auprès du CP augmente significativement la connaissance stratégiquement utile des OP et qu'une fois que cette connaissance n'est pas investie à l'intérieur de l'E.A.P., elle ne contribue

pas significativement à l'augmentation de la connaissance stratégiquement utile des autres OP.

D - LES RESEAUX DE COMMUNICATION INSTITUTIONNALISES PAR LES

ACTEURS

Après cette première approche de la problématique de la communication dans laquelle nous avons caractérisé les réseaux institués et la distribution de l'information pertinente que les acteurs possèdent, il nous faut analyser cette problématique non plus du point de vue des textes légaux, mais fondamentalement telle qu'elle se présente aux acteurs qui agissent sur le terrain. En particulier, il s'avère maintenant nécessaire d'identifier les circuits de circulation de l'information utilisés par les différents acteurs et de caractériser la logique à laquelle obéit le processus de leur structuration.

Au cours de cette étude nous avons utilisé un ensemble de concepts dont le sens et la signification empiriques doivent être précisés.

Ainsi, empiriquement les circuits de circulation de l'information ont été reconstruits à travers les deux ressources informatives les plus importantes indiquées par les OP, DT et ET dans leurs réponses aux enquêtes que nous leur avons adressées. Si l'on considère qu'un réseau de communication peut être caractérisé par l'ensemble de relations significatives pour un observateur extérieur qui s'établissent entre

les ressources informatives engagées dans la même situation de communication, les ressources informatives seront les éléments qui participent ou peuvent participer à l'échange de l'information. Les acteurs engagés dans les activités qui font l'objet de la transmission de l'information, de même que les moyens qui, potentiellement, facilitent la circulation des flux informatifs des lieux de leur production vers les destinataires, peuvent ainsi être intégrés dans l'ensemble des ressources informatives potentielles d'un réseau. Un OP, par exemple, peut rassembler une information sur les activités développées par ses ET, dans une action de formation, en utilisant un ensemble diversifié de ressources. Il peut utiliser, par exemple, un compte rendu élaboré par son DT, un article qu'un enseignant de l'école participant à cette réunion a écrit pour le journal de l'école ou il peut encore rassembler l'information directement auprès des ET engagés. Quelque soit la solution adoptée, l'utilisation d'une ressource informative ou d'un ensemble de ressources établit toujours une relation directe ou médiatisée de l'OP avec d'autre(s) acteur(s). Le compte-rendu le met en rapport avec le DT, l'article de journal avec l'enseignant qui l'a écrit et une éventuelle conversation avec les ET établit une relation directe de l'OP avec ceux-ci.

A la limite, l'utilisation d'une ressource informative engage toujours au moins deux acteurs qui établissent une relation directe et interpersonnelle ou une relation médiatisée par des moyens de communication.

Or, dans notre étude empirique, nous allons caractériser les ressources informatives et les circuits de circulation de l'information à travers l'identification des acteurs engagés dans la situation de communication. Pas de tous les acteurs, mais seulement de ceux qui, selon les destinataires,

ont joué le rôle le plus important dans le recueil de l'information. Les moyens de communication, c'est-à-dire la façon particulière dont les destinataires se rapportent à leurs ressources informatives, seront absents de notre analyse.

Un autre concept dont il faut préciser le sens et l'utilisation empirique est celui de rentabilité stratégique d'une ressource informative.

Nous avons utilisé tout à l'heure le concept de connaissance stratégiquement utile pour désigner la quantité d'information qu'un acteur possède et qui lui permet de prévoir le comportement des autres acteurs en maintenant, pour ces acteurs, une marge d'incertitude quant aux comportements qu'il peut adopter. Or, la rentabilité stratégique d'une ressource informative exprime, en dernier ressort, la connaissance stratégiquement utile que l'acteur peut acquérir en utilisant cette ressource. Il est évident que la rentabilité stratégique d'une même ressource informative est probablement différente pour deux acteurs différents et qu'elle est encore influencée par le contexte institutionnel de son utilisation. Il est aussi évident que la quantification de ce concept abstrait n'est pas facile. En effet, comme les acteurs utilisent toujours un ensemble diversifié de ressources informatives et comme l'information qu'ils possèdent est plutôt une conséquence de l'articulation de ces ressources que de l'utilisation de chacune d'elles, il devient impossible de déterminer rigoureusement la contribution de chacune des ressources utilisées. Toutefois, au cours de notre travail nous n'aurons pas besoin de mesurer la rentabilité stratégique des différentes ressources. Il nous suffit d'un indicateur qui, grosso modo, nous permette une analyse comparative des rentabilités de ces ressources. La connaissance moyenne des acteurs qui utilisent une certaine ressource in-

formative, bien qu'elle soit un indicateur grossier de la rentabilité stratégique semble, toutefois, congruente par rapport aux exigences quantitatives de notre analyse comparative.

Voilà donc les deux concepts les plus importants que nous allons utiliser dans l'étude des réseaux de communication institutionnalisés dans l'espace de régulation intermédiaire du système (parmi les OP et à l'intérieur de l'E.A.P.) et dans son espace périphérique de régulation (à l'école, parmi les DT et ET).

1. Les Orienteurs Pédagogiques et l'échange de l'information

Dans l'exercice de ses fonctions, chaque OP se trouve engagé dans un ensemble de situations de communication, parmi lesquelles on peut détacher les suivantes :

- situation 1 : recueil d'une information sur les activités développées dans sa région pédagogique dans les écoles qui ne reçoivent ni son appui direct ni l'appui de ses collègues du groupe de disciplines ;

- situation 2 : recueil d'une information concernant les activités qui, dans son groupe de disciplines, sont développées dans les écoles qui ne reçoivent pas son appui direct ;

- situation 3 : recueil d'une information portant sur les activités développées dans l'école où il joue le rôle de représentant de l'E.A.P. auprès du CP ;

- situation 4 : recueil d'une information portant sur les activités interdisciplinaires développées dans les écoles dans lesquelles il est censé appuyer directement des ET de son groupe de disciplines.

Stratégiquement, les situations de communication 2 et 4

sont celles qui l'intéressent le plus. La situation 2 en lui permettant le recueil d'une information portant sur les activités qui se développent dans son groupe de disciplines, est très importante pour l'adaptation des pratiques de chaque OP aux pratiques de ses collègues de groupes de disciplines dans la formation et dans l'évaluation des ET dans le domaine de la classe. En outre, l'information rassemblée dans la situation 4 est particulièrement importante pour les OP dans la mesure où elle porte directement sur la formation et l'évaluation de chacun de leurs ET dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole.

Il est justifié en ce sens d'accorder une attention particulière à l'identification des ressources informatives et à la caractérisation du processus de structuration des réseaux utilisés dans ces deux situations de communication.

Cette étude sera toutefois intégrée dans une autre, plus globale, où l'on prendra fondamentalement en compte les caractéristiques institutionnelles des situations de communication. On peut, en effet, grouper ces situations de communication en deux classes qui, du point de vue du type d'engagement institutionnel de l'OP dans l'école où l'information est produite, sont qualitativement différentes : dans la classe 1, on peut intégrer les situations de communication 1 et 2 puisque, dans ces deux situations de communication, il n'existe pas de lien institué entre les OP et les écoles où est produite l'information ; dans la classe 2, en revanche, on a intégré les situations 3 et 4 car dans ces deux cas, les contacts réguliers entre les OP et les écoles sont formellement institués.

Analytiquement, cette classification est importante puisque les comportements qu'on exige des OP pour contacter les

producteurs de l'information sont différents dans ces deux situations institutionnelles. Ainsi dans les situations de communication intégrées dans la classe 1, ce contact *exige une participation active des OP* dans la construction d'un réseau relationnel avec les producteurs de l'information, tandis que dans les autres situations de communication, les réseaux institués garantissent ce contact, raison pour laquelle on *n'exige pas nécessairement de l'OP une attitude de participation active dans la construction de nouveaux réseaux.*

Notre étude des réseaux de communication utilisés par les OP intègre ainsi deux niveaux d'analyse. L'un, plus global, centré sur les caractéristiques institutionnelles des situations où s'inscrivent les réseaux ; et l'autre plus détaillé, centré sur les réseaux stratégiquement les plus importants pour les OP dans chacune des situations institutionnelles analysées globalement.

Avant d'entreprendre cette étude, il devient nécessaire de réfléchir sur la distribution de l'information appropriée par les OP de l'E.A.P. 1-A dans les quatre situations de communication considérées.

- L'information recueillie dans les différentes situations de communication

Les considérations que nous avons déjà faites à propos de l'information possédée par les différents acteurs engagés dans les situations de communication 1 et 4 ne remplacent pas une approche comparative de l'efficacité des réseaux utilisés par les OP dans les différentes situations de communication dans lesquelles ils sont engagés.

Les données du tableau III portent justement sur le de-

TABLEAU III

Information recueillie par les OPs dans les différentes situations de communication

	MAUV.	RAIS.	BON.	CONN. MOYENNE	S/R
Situation 1	80,8% (21)	7,7% (2)	11,5% (3)	1,31	(0)
Situation 2	40,0% (10)	44,0% (11)	16,0% (4)	1,76	(1)
Situation 3	12,0% (3)	48,0% (12)	40,0% (10)	2,28	(1)
Situation 4	50,0% (3)	42,3% (11)	7,7% (2)	1,58	(0)

gré de connaissance que les OP de l'E.A.P. 1-A déclarent posséder des activités intégrées dans les quatre situations de communication caractérisées précédemment.

Par l'analyse de ces données on peut constater que la majorité des OP manifeste une méconnaissance presque totale des activités développées en-dehors de leur groupe de disciplines sauf si ces activités ont été réalisées dans les écoles auprès desquelles ils sont censés représenter leur E.A.P. Dans ce cas, 88 % des OP considèrent que leur connaissance est au moins raisonnable, ce qui contraste avec les 80,8 % qui considèrent méconnaître ces activités lorsqu'elles sont réalisées dans les écoles qu'ils ne contactent pas directement et avec les 50,0 % qui les méconnaissent même si elles sont réalisées dans les écoles qui reçoivent leur appui.

Si l'information porte sur les activités développées dans leur groupe de disciplines, 60,0 % des OP considèrent qu'elle est au moins raisonnable même si la structure de la situation de communication est telle qu'on n'a pas institué un contact direct et systématique avec les lieux où se produit l'information.

D'un côté, ces données suggèrent que les préoccupations des OP sont presque exclusivement centrées sur leur groupe de disciplines, mais elles suggèrent encore que l'institutionnalisation des fonctions de représentant de l'E.A.P. auprès des CP des écoles ne facilite pas la circulation des flux informatifs interdisciplinaires entre les OP. C'est, en effet, dans les situations de communication où ces représentants pourraient devenir des ressources informatives importantes pour leurs collègues - situations 1 et 4 - que la connaissance de la majorité des OP est mauvaise et que l'on arrive à un degré de connaissance moyenne plus bas. Et, si l'on rappelle qu'individuellement les OP ont un grand intérêt stratégique pour l'information qui circule dans la situation de communication 4, on doit admettre que l'inexistence d'une circulation d'information interdisciplinaire est un phénomène dont l'explication doit être recherchée plutôt dans la structure elle-même de l'E.A.P. que dans un éventuel manque de motivation de chacun des OP. Cela veut dire qu'on doit admettre que *la façon dont les OP se sont organisés à l'intérieur de leur structure de coordination interdisciplinaire est plus adaptée à la circulation d'une information intégrée dans le même groupe de disciplines qu'à la circulation d'une information interdisciplinaire même si celle-ci est stratégiquement très importante pour que les OP puissent exercer leurs fonctions.*

- Les contextes institutionnels et les espaces de circulation de l'information

Voyons maintenant plus en détail les caractéristiques des ressources informatives utilisées par les OP.

Dans le tableau IV, on peut trouver la fréquence d'utilisation de chacune de ces ressources en fonction des caractéristiques des contextes institutionnels de leur utilisation (1). L'analyse de ces données nous permet de constater que ces contextes institutionnels exercent une influence statistiquement significative ($\chi^2 = 8,79$ significatif pour un seuil au moins de 0,025) sur les ressources utilisées.

TABLEAU IV

Ressources informatives utilisées par les OPs dans les différents contextes institutionnels des situations de communication

	OPs	DTs/ETs	Ext. à la t.e.ex.
Classe 1	78,4% (29)	48,6% (18)	14,3% (9)
Classe 2	39,0% (16)	78,0% (32)	36,6% (15)
TOTAL	57,7% (45)	64,1% (50)	30,8% (24)

(1) On a calculé cette fréquence en divisant le total d'occurrences de chacune des ressources par le nombre de réseaux intégrés en chacune des situations institutionnelles. Elle nous indique ainsi le pourcentage de réseaux qu'utilise chacune des ressources.

Ainsi lorsqu'il n'existe pas un lien institué entre les OP et l'école où se produit l'information (situations de communication intégrées dans la classe 1), ceux-ci utilisent plus fréquemment leurs collègues comme ressources informatives et moins fréquemment les DT/ET et les ressources extérieures à la titularisation en exercice. Fondamentalement, les OP recueillent une information médiatisée et interprétée par leurs collègues, ou mieux, ils ne s'aperçoivent que de la représentation que leurs collègues se font des activités intégrées dans ces deux situations de communication.

En revanche, l'existence d'un lien institué avec les écoles où se produit l'information (situations de communication intégrées dans la classe 2) pousse les OP à chercher une information qui ne soit pas médiatisée, c'est-à-dire les pousse à utiliser des ressources informatives qui sont institutionnellement plus proches des lieux où se produit l'information.

Il y a ainsi une adaptation des réseaux de communication des OP à la structure institutionnelle des situations de communication. On doit remarquer toutefois que *cette adaptation ne découle pas d'un processus de recherche active de l'information auprès de ceux qui la produisent*. Si l'on se rappelle, en effet, que dans les situations de communication groupées dans la classe 2, les OP sont institutionnellement liés à quelques-uns des ET et des DT qui agissent dans les écoles où se produit l'information, on peut aisément admettre que la recherche de l'information auprès de ces deux types de ressources peut n'être qu'une conséquence de cet engagement institutionnel. D'ailleurs, si l'on tient compte du fait que les relations régulières et systématiques entre les OP des différents groupes de disciplines ne sont pas garanties par la simple existence des E.A.P., on doit se deman-

der sérieusement si la sous-utilisation des OP comme ressources informatives n'est qu'un reflet des difficultés à établir ces relations et, par conséquent à établir des circuits de circulation interdisciplinaire à l'intérieur de l'E.A.P.

Il semble donc que l'utilisation de ressources informatives adaptées aux besoins de la recherche d'une information qui n'est pas médiatisée à l'intérieur de l'E.A.P. n'est qu'une conséquence d'une attitude d'adaptation des OP aux difficultés qu'ils éprouvent pour planifier leur travail pédagogique en prenant les écoles comme centres de formation des enseignants.

Si l'on fait maintenant une classification des ressources informatives d'après la place qu'elles occupent dans les réseaux de communication (1), on obtiendra les données du

(1) Dans cette classification nous avons adopté un ensemble de catégories qui définissent la position relative de la ressource par rapport à son utilisateur et leur appartenance à l'ensemble des ressources formellement instituées. Ainsi, une ressource peut être interne ou externe à cet ensemble, et elle peut occuper une place centrale ou périphérique dans le réseau, cette place étant toujours définie par rapport à la position institutionnelle de son utilisateur. Une ressource informative peut ainsi être classée dans l'une des quatre catégories suivantes :

Cin - appartenir au centre du réseau et à sa structure formelle

Cex - appartenir au centre du réseau et être extérieure à la structure formelle

Pin - appartenir à la périphérie du réseau et à sa structure formelle

Pex - appartenir à la périphérie du réseau et être extérieure à sa structure formelle.

Les réseaux, à leur tour, peuvent être classés en seize catégories obtenues par les caractéristiques des deux ressources informatives qui les intègrent.

Pour éviter la dispersion de la classification des réseaux, nous avons considéré que lorsque les OP utilisent une ressource centrale et une autre périphérique, seule l'appartenance de cette dernière à la structure formelle sera prise en compte dans la classification du réseau.

tableau V qui nous permettent de faire la caractérisation topologique des réseaux de communication.

TABLEAU V

Localisation institutionnelle des ressources informatives utilisées par les OPs

	C. int.	P. int	P. ext.
Classe 1	78,4% (29)	24,3% (9)	48,6% (18)
Classe 2	39,0% (16)	65,9% (27)	48,8% (20)
TOTAL	57,7% (45)	44,9% (35)	50,0% (39)

Ainsi dans les réseaux de la classe 1 prédominent les flux informatifs qui circulent au centre et, quant à la périphérie de l'OP, les flux extérieurs à la structure formelle du réseau institué sont plus importants que ceux qui appartiennent à cette structure. En revanche, dans les réseaux de la classe 2, c'est-à-dire lorsque l'OP entretient une relation régulière avec l'école, l'espace périphérique est plus important que l'espace central et dans la périphérie les flux qui circulent à l'intérieur de la structure formelle sont les plus importants. Globalement, remarquons entre parenthèses que dans la périphérie du système prédominent

les flux extérieurs au réseau institué et que, en son centre, prédominent ceux qui sont formellement institués. Cela veut dire que les *ressources extérieures à la structure formelle des réseaux sont fondamentalement utilisées par les OP dans les situations institutionnelles dans lesquelles ils disposent d'un pouvoir institué sur elles.*

Si l'on voulait donc identifier les caractéristiques les plus importantes des réseaux de communication utilisés par les OP, on devrait mettre en relief :

- l'importance que joue la périphérie des réseaux dans le processus de leur structuration ;

- la tendance à l'utilisation plus fréquente des ressources centrales et des ressources périphériques extérieures aux réseaux institués dans les situations de communication dont la structure empêche pratiquement les OP d'établir des contacts systématiques avec les DT et ET qui ont produit l'information ;

- l'importance que prennent comme ressources informatives, les acteurs et les structures qui n'appartiennent pas aux réseaux formels, dans les situations où les OP peuvent exercer un pouvoir institué sur eux.

Mais, outre cette caractérisation générale des réseaux de communication, il nous faut encore réfléchir, d'une façon plus soignée sur les réseaux de communication utilisés par les OP dans les deux situations de communication qui sont stratégiquement les plus importantes.

a) dans les écoles qui reçoivent un appui direct de l'Orienteur Pédagogique

A plusieurs reprises, nous avons déjà laissé entendre que l'institutionnalisation des fonctions de représentants de l'

E.A.P. auprès des CP des écoles n'a pas apporté d'avantages significatifs dans la circulation de l'information interdisciplinaire parmi les OP. En réalité, une analyse même superficielle des données du tableau VI nous rend compte de la faible efficacité stratégique de l'utilisation des OP, parmi lesquels se trouvent ces représentants comme ressources informatives. On peut constater, en premier lieu, que c'est parmi les OP qui ont une mauvaise connaissance de ces activités interdisciplinaires que nous trouvons la plus haute fréquence d'utilisation (66,7 %) de leurs collègues comme ressources informatives. En deuxième lieu, on constate que l'on ne trouve aucun OP ayant une bonne connaissance de ces activités et utilisant exclusivement ses collègues comme ressources informatives. Finalement, trois parmi les quatre OP qui font cette utilisation exclusive considèrent qu'ils obtiennent une mauvaise information.

TABLEAU VI

Ressources informatives utilisées par les OPs dans le recueil de l'information interdisciplinaire dans les écoles qu'ils appuient en fonction de leur degré de connaissance.

	Seul OPs	OPs + Autres	Seul DTs/ETs	DTs/ETs+ + Sex	Sex	Freq. Util. OPs	Freq. Util. DTs/ETs	Freq. Util. Sex
Mauvaise	3	3	3	0	0	66,7% (6)	55,6% (5)	11,1% (1)
RAISON.	1	2	2	3	0	37,5% (3)	87,5% (7)	50,0% (4)
Bon	0	0	2	0	0	0,0% (0)	100,0% (2)	0,0% (0)
TOTAL	4	5	7	3	0	47,4% (9)	73,7% (14)	26,3% (5)
Rentabilité stratégique						1,33	1,79	1,80

D'après les données de ce tableau, il semble que l'intégration des DT et/ou des ET dans les réseaux de communication des OP est intimement liée à l'acquisition d'un degré de connaissance stratégiquement utile, ou tout au moins raisonnable. Ces acteurs sont, en effet, utilisés comme ressource-

ces informatives dans presque tous les réseaux qui permettent aux OP de s'approprier d'une information raisonnable et dans les deux réseaux qui leur permettent de s'approprier d'une bonne information. Toutefois, l'utilisation exclusive de ces deux ressources ne garantit pas, à elle seule, une rentabilité stratégique acceptable. En réalité, trois parmi les sept OP qui font cette utilisation ont une mauvaise information quant à son utilité stratégique. Remarquons, cependant, que les DT et les ET utilisés par ces trois OP appartiennent au même groupe de disciplines et que ceux-ci n'entretiennent pas de bonnes relations avec eux.

Il semble donc que l'utilisation exclusive des DT et ET comme ressources informatives n'est stratégiquement rentable que lorsque ceux-ci n'appartiennent pas au même groupe de disciplines que l'OP ou alors lorsque les relations que celui-ci entretient avec les DT et ET de son groupe de disciplines sont si bonnes qu'il peut accorder sa confiance à l'information qu'ils lui livrent.

En outre, il semble encore que l'utilisation de ses collègues comme ressources informatives est, pour chacun des OP, une solution de refuge ayant une rentabilité stratégique douteuse. De cette façon on peut aussi admettre que *l'institutionnalisation des fonctions des représentants de l'E.A.P. auprès du CP ne vise rien d'autre que la "légitimation symbolique" de la présence du collectif d'OP à l'école sans que, en tant que lieu de coordination interdisciplinaire, ce collectif ait une existence réelle.*

En même temps, comme nous allons le montrer tout de suite, le fait de remplir cette fonction de représentation ne produit pas de changements qualitatifs dans les réseaux qui utilisent les OP qui la remplissent.

D'un côté, ainsi que nous l'avons déjà mis en relief, au

centre du réseau, ils n'utilisent pas systématiquement leurs collègues comme ressources informatives pas plus qu'ils ne sont utilisés par ceux-ci. De cette façon l'information que chaque OP possède sur les activités développées dans son groupe de disciplines n'est pas "investie" dans l'enrichissement de l'information interdisciplinaire de ses collègues, de même que l'information interdisciplinaire que possède le représentant de l'E.A.P. auprès du CP n'est "investie" au profit des autres OP.

Dans la périphérie, pour leur part, les représentants de l'E.A.P. auprès du CP n'établissent pas de contacts systématiques en-dehors de leur groupe de disciplines. 85 % des réseaux de ces OP qui utilisent des ressources périphériques ne s'élargissent pas, en effet, à des DT et ET d'autres groupes de disciplines et seulement 10 % profitent exclusivement de ces ressources. En ce sens, ces OP ne recueillent à l'école qu'une information interdisciplinaire médiatisée par ceux qui, à l'école, sont engagés dans leur groupe de disciplines. L'information qu'ils possèdent, bien que quantitativement plus importante, n'est pas qualitativement différente de celle que possèdent leurs collègues qui, à l'école, ne représentent pas le collectif d'OP.

Topologiquement, les réseaux de communication utilisés par ces OP dans le recueil de l'information interdisciplinaire à l'école sont ainsi semblables à ceux qu'utilisent leurs collègues. Fondamentalement, ils recueillent à l'intérieur de leur groupe de disciplines, l'information concernant les activités développées dans d'autres groupes de disciplines. Subsidiairement, ils profitent d'une information qui leur est livrée par leurs collègues et, éventuellement, par les DT et ET qui appartiennent à d'autres groupes de disciplines. De cette façon, l'information qu'ils possèdent

est toujours une information médiatisée et interprétée par d'autres acteurs selon leurs intérêts stratégiques.

b) dans les écoles qui ne reçoivent pas l'appui direct de l'Orienteur Pédagogique

Outre la coordination interdisciplinaire des OP qui prêtent appui à une même école, les E.A.P. peuvent aussi devenir des espaces de coordination du travail pédagogique des OP d'un même groupe de disciplines. C'est l'existence de ces deux niveaux de coordination qui permet aux OP de trouver au sein de l'E.A.P. des ressources informatives qu'ils peuvent utiliser dans les deux situations de communication qui, du point de vue stratégique, les intéressent le plus.

Or, si, comme nous l'avons montré tout à l'heure, du point de vue de la circulation des flux informatifs, la coordination interdisciplinaire n'est pas particulièrement importante pour les OP, comme nous allons le voir, la coordination à l'intérieur d'un même groupe de disciplines joue un rôle dont l'importance ne peut pas être négligée. Si l'on tient compte en effet des données du tableau VII, on peut constater que la presque totalité (81,0 %) des réseaux de communication utilisés par les OP dans le recueil de l'information portant sur leur groupe de disciplines, profite de cette coordination du travail des OP.

Ces réseaux ont donc un degré de centralité plus grand que celui des réseaux que les OP institutionnalisent pour le recueil d'une information interdisciplinaire dans les écoles qu'ils contactent directement. En outre, et encore d'après les données de ce tableau, la rentabilité stratégi-

TABLEAU VII

Ressources informatives utilisées par les OPs dans le recueil d' une information portant sur les activités développées dans leur groupe de disciplines en fonction de la connaissance qu' ils possèdent de ces activités.

	Seul OPs	OPs + Autres	Seul DTs/ETs	DTs/ETs+ + Sex	Sex	Freq. Util OPs	Freq. Util DTs/ETs	Freq. Util. Sex
Mauvaise	3	2	2	0	1	62,5% (5)	50,0% (4)	12,5% (1)
RAISON.	3	6	0	0	0	100,0% (9)	55,6% (5)	11,1% (1)
Bon	0	3	0	0	1	75,0% (3)	75,0% (3)	25,0% (1)
TOTAL	6	11	2	0	2	81,0% (17)	57,1% (12)	14,3% (3)
Rentabilité stratégique						1,88	1,92	2,00

que des OP en tant que ressource informative est nettement plus grande dans cette situation de communication que dans le recueil de l'information interdisciplinaire. Il semble donc que *l'Equipe d'Appui Pédagogique* joue seulement un rôle important dans l'échange de l'information entre les OP lorsque cette information porte sur des activités dévelop-

pées dans un même groupe de disciplines.

Mais il faut remarquer que, même dans ce cas, l'utilisation de réseaux de communication intégrant exclusivement les OP comme ressources informatives est stratégiquement peu efficace. On ne trouve, en effet, aucun OP qui utilise ce type de réseaux parmi ceux qui ont une bonne connaissance des activités développées à l'intérieur de leur groupe de disciplines. En revanche, neuf parmi les treize OP qui ont une connaissance au moins raisonnable de ces activités, structurent leurs réseaux à l'intérieur de l'E.A.P. en même temps qu'ils les élargissent aux DT, ET ou structures extérieures à la titularisation en exercice.

Ainsi, même lorsque les OP se trouvent dans une situation de communication stratégiquement importante, dans laquelle ils sont pratiquement empêchés d'utiliser les DT et les ET comme ressources informatives, l'incorporation de ceux-ci dans les réseaux de communication est une des conditions pour que l'incorporation de leurs collègues soit stratégiquement rentable.

Du point de vue stratégique, il ne suffit donc pas aux OP de recueillir une information médiatisée par leurs collègues, mais il leur faut encore profiter d'un autre type d'information.

Or, si l'on tient compte du fait qu'au moment de l'évaluation des ET, les intérêts stratégiques des OP d'un même groupes de disciplines ne sont pas rigoureusement convergents, on comprendra mieux les motifs qui poussent les OP à valoriser cette information. En réalité, si, dans ce processus d'évaluation, chaque OP est engagé dans un processus de négociation avec ses DT, il doit encore négocier, implicitement ou explicitement, avec ses collègues du groupe de disci-

plines. Après de ceux-ci il doit négocier le comportement de ses DT qui, en ce qui le concerne, est un comportement plus ou moins imprévisible. La structure de cette situation de négociation ne lui permet donc pas de livrer à ses collègues une information détaillée des activités développées dans les écoles qu'il contacte directement. Avant cette livraison, il doit interpréter cette information en fonction de ses objectifs stratégiques qui, dans une large mesure, découlent de sa capacité institutionnelle à déterminer les comportements de ses DT. L'information qui circule entre les OP d'un même groupe de disciplines est ainsi une information "filtrée" selon les intérêts stratégiques de chacun d'eux. Elle n'est donc stratégiquement significative qu'à condition qu'on puisse la comparer et interpréter en utilisant un autre type d'information qui soit, autant que possible, recueilli auprès des lieux où elle a été produite.

Toutefois, il faut remarquer que les OP ne réussissent pas toujours à recueillir leur information auprès des DT et ET engagés dans les écoles où cette information a été produite. Plus de la moitié des réseaux qui utilisent des ressources périphériques (60,0 %) n'intègrent, en réalité, que des DT et des ET qui appartiennent au même groupe de disciplines de l'OP et aux écoles que celui-ci est censé soutenir. Dans la périphérie du réseau, ces OP profitent ainsi de la circulation d'un flux informatif qui n'exprime rien d'autre que la représentation que leurs ET et DT se font des activités développées dans d'autres écoles et qui est, bien sûr, organisée d'après les intérêts stratégiques. Pour chacun des OP, ces flux informatifs lui sont en quelque sorte stratégiquement très utiles puisqu'ils circulent entre les DT et ET avec lesquels il doit négocier directe-

ment au moment de l'évaluation.

Les circuits les plus importants de circulation des flux informatifs dans cette situation de communication sont donc :

- localisés au centre du réseau dans les réunions plus ou moins régulières des OP d'un même groupe de disciplines
- localisés dans la périphérie du réseau dans les réunions plus ou moins fréquentes que chaque OP réalise avec ses ET et DT qui peuvent lui livrer une information sur les activités développées par leurs collègues dans d'autres écoles.

Il s'agit ainsi de deux circuits de circulation de l'information dont l'utilisation conjuguée est stratégiquement très importante pour les OP puisqu'elle leur permet de rassembler une information interprétée par des acteurs ayant des objectifs stratégiques différents ou même contradictoires.

Malgré cet intérêt stratégique, l'utilisation de ces réseaux place les OP dans une situation de double dépendance structurelle.

Au centre, ils sont dépendants de la façon dont est organisé le travail de coordination avec leurs collègues et de l'information que ceux-ci leur livrent.

Dans la périphérie, pour leur part, ils sont structurellement dépendants des réseaux de communication inter-écoles de leurs DT et ET et de la possibilité qu'ont ceux-ci de les élargir aux écoles qui ne reçoivent pas l'appui direct de leur OP. C'est-à-dire que dans la périphérie ils sont structurellement dépendants des réseaux informels de communication inter-écoles utilisés par les DT et les ET.

c) le choix des ressources informatives

Pour conclure l'approche des réseaux de communication des

OP, nous allons nous pencher maintenant sur la problématique des critères utilisés dans le choix des ressources informatives.

Les réseaux de communication institués pour la titularisation en exercice définissent un ensemble de ressources informatives et de relations entre elles dont l'utilisation est objectivement plus favorable aux OP qu'aux autres acteurs engagés dans les situations de communication étudiées. Ces réseaux instituent ainsi *un éventail de possibilités* à l'intérieur duquel les OP peuvent chercher les solutions à leurs problèmes liées à l'échange de l'information. Mais, en même temps, elles définissent aussi *un éventail de limitations* touchant non seulement le type de ressources qui les intègrent mais aussi les conditions institutionnelles de leur utilisation.

En ce qui concerne le type de ressources, nous avons déjà montré que les OP n'utilisent pas toujours celles qui sont instituées mais que, très souvent, ils font une utilisation de ressources informelles. Cette utilisation semble même être parfois stratégiquement plus rentable que l'utilisation des ressources instituées.

En ce qui concerne les conditions institutionnelles d'utilisation des ressources, il faut remarquer que, dans le recueil de l'information, à peu près trois sur quatre des OP déclarent utiliser des contacts informels et que 34,6 % parmi eux déclarent qu'il s'agit du seul type de relations établies à cet effet.

L'émergence de l'informel se manifeste, ainsi, tantôt dans le *type de ressources effectivement utilisées* par les OP tantôt dans les *conditions institutionnelles de leur utilisation*.

Au cours de notre travail, nous avons suggéré à plusieurs reprises, l'existence de critères de rentabilité stratégique capables de pousser les OP à utiliser d'autres ressources que celles qui sont instituées. Nous avons suggéré ainsi que le choix des ressources et le choix des conditions institutionnelles de leur utilisation obéissent à un raisonnement stratégique, c'est-à-dire qu'ils sont effectués dans un processus où l'on fait une prévision de gains et de pertes ayant en vue l'accomplissement de certains objectifs. On pourrait donc penser que le choix des ressources informatives serait une activité rationnelle de détermination des moyens objectivement les plus efficaces pour l'accomplissement de certains buts. Il faut, toutefois, faire avec Max Weber une distinction entre *activité rationnellement correcte* et *comportement subjectivement rationnel*.

La première n'est qu'une "activité qui utilise les moyens objectivement corrects, d'après les données de l'activité scientifique" (1). En revanche, l'adoption d'un comportement subjectivement rationnel "signifie seulement que l'intention subjective se dirige vers une orientation méthodique des moyens qu'on considère corrects ayant en vue certains buts." (2) Nous sommes persuadés que le choix des ressources informatives et le raisonnement stratégique qui l'accompagne obéit plutôt à ce type de comportement qu'aux critères définis pour les activités rationnellement correctes.

Le raisonnement stratégique éventuellement utilisé par l'OP dans le choix des ressources informatives est en réalité

(1) M. WEBER. - Sobre a teoria das ciencias sociais. - Editorial Presença, 1979, p. 170.

(2) Idem., p. 170.

limité par des facteurs de nature objective et par d'autres de nature subjective.

Les acteurs qu'il peut utiliser comme ressources informatives ont, comme lui, des objectifs stratégiques et adoptent des comportements plus ou moins cohérents avec ces objectifs. En ce sens, l'OP doit prendre en compte les stratégies de ces acteurs dont la configuration ne peut jamais être prévue dans tous ses détails. L'image qu'il se fait de ces stratégies est ainsi toujours influencée par sa propre subjectivité.

Objectivement, la subjectivité de l'OP limite alors son raisonnement stratégique. Mais ce raisonnement est encore objectivement limité par les règles du jeu qui régulent les relations entre les acteurs engagés dans la situation de communication et par la place qui y est assignée à l'OP. En ce sens, le choix est un acte de rationalité limitée qui résulte toujours d'une tension entre le possible et le désirable. C'est un processus subjectivement rationnel à l'intérieur duquel on adopte des comportements qui visent à organiser le possible en le rapprochant du désirable. De cette façon, même si l'on ne trouve pas parmi les OP des indicateurs d'une utilisation systématique des ressources informatives stratégiquement les plus utiles, on ne peut pas en conclure que les critères de rentabilité stratégique soient complètement absents de leur choix. La conclusion acceptable, c'est qu'il n'ont pas réussi à rassembler les conditions objectives et subjectives nécessaires au rapprochement entre le possible et le désirable et on peut, ensuite, essayer de trouver une explication à ce fait.

Ainsi, s'il est certain que les données des tableaux VIII et IX nous montrent que la combinaison stratégiquement la plus efficace des ressources informatives est utilisée seule-

TABLEAU VIII

Ressources informatives utilisées par les OPs en fonction de leur degré de connaissance

a) Dans les situations de communication de la classe 1

	Seul OP	OPs+ Autr	Seul DTs/ETs	DTs/ETs +Sex	Seul Sex
Mauv	6	7	4	1	2
Raison	4	6	0	0	0
Bon	1	3	1	0	2
Degré de Con. Moyen.	1,55	1,75	1,40	1,00	2,00

Réseau stratégiquement le plus rentable: Seul
Sex

% d'utilisation de ce réseau: $\frac{4}{37} \times 100 = 10,81\%$

b) Dans les situations de communication de la classe 2

	Seul OPs	OPs+ Autr	Seul DTs/ETs	DTs/ETs +Sex	Seul Sex
Mauv.	4	3	4	1	0
Raiso	1	5	5	5	1
Bon	0	3	5	4	0
Degré de Con. moyen.	1,20	2,00	2,07	2,30	2,00

Réseau stratégiquement le plus rentable: OTs/ETs + Sex

% d'utilisation de ce réseau: $\frac{10}{41} \times 100\% = 24,4\%$

ment par :

- 10,8 % des OP dans les situations de communication caractérisées par l'inexistence d'un lien institué entre ceux-ci et l'école

- 24,4 % des OP dans les autres situations de communication

il est vrai que ces données sont élocidatives en ce qui concerne l'existence d'une intention subjective de recherche des ressources stratégiquement les plus utiles. En fait, 24,3 % des réseaux utilisés dans les situations de communication de la classe 1 et 36,6 % de ceux qui sont utilisés dans les autres situations de communication, intègrent des structures extérieures à la titularisation en exercice, c'est-à-dire intègrent l'une des ressources qui appartiennent à la combinaison stratégiquement la plus utile et qui n'appartiennent pas au réseau institué. On doit donc admettre que *l'utilisation de ressources informelles ou l'utilisation informelle de ressources formellement instituées est le produit d'une intention délibérée des OP, subjectivement cohérente avec leurs objectifs stratégiques et non pas seulement une conséquence des dysfonctionnements qui se produisent dans les réseaux institués.*

2. L'école et les réseaux de communication inter-écoles

Au cours de notre travail nous avons déjà décrit les réseaux institués qui permettent aux DT et aux ET de recueillir une information concernant les activités qui, dans leur groupe de disciplines, ont été réalisées en-dehors de leur école. Comme nous l'avons signalé, la distribution de l'information recueillie par les acteurs engagés dans cette situation de communication n'est pas tout à fait congruente avec la structure de ces réseaux de communication.

D'une part, le fait que le pourcentage d'OP ayant une mauvaise connaissance soit plus grande que le pourcentage correspondant de DT (voir tableau I) n'est pas cohérent avec l'existence d'un réseau où l'OP est censé être la principale ou même la seule ressource informative des DT.

D'autre part, l'existence d'interactions plus fréquentes entre les DT et les ET qu'entre les OP et les DT semble incompatible avec la distribution de connaissances moyennes que l'on trouve parmi ces acteurs ; l'écart entre les connaissances moyennes des OP et des DT est, en fait, nettement plus petit que l'écart entre les connaissances moyennes de ceux-ci et des ET.

Pour expliquer ces deux phénomènes, nous avons suggéré que les flux informatifs ne circulent pas exclusivement par les réseaux institués et que les différents acteurs ont classé l'information qu'ils possèdent en utilisant des critères de classification qualitativement différents. En partant de la description des situations institutionnelles des OP et des DT, nous avons défini le concept d'information utile et nous avons admis que les critères de classification utilisés par les OP, DT et ET sont d'utilité stratégique.

Les "décalages" introduits par l'utilisation de ces critères, si bien qu'ils puissent être identifiés et décrits, ne peuvent être mesurés à cause des différences qualitatives que l'on peut trouver entre eux.

Nous avons donc esquissé une première explication des phénomènes identifiés et, plus tard, pendant l'étude des réseaux de communication des OP, nous avons testé ce modèle explicatif.

Maintenant, il s'avère important d'approfondir l'étude de ces phénomènes à travers la caractérisation des espaces institutionnels que les DT et ET utilisent pour échanger l'information avec d'autres écoles.

Avant de procéder à cette caractérisation il nous faut toutefois donner quelques éclaircissements de caractère méthodologique. Le premier concerne le type de flux informatifs sur lesquels nous allons nous pencher davantage. En raison de l'importance stratégique de la connaissance des activités qui se développent à l'intérieur d'un même groupe de disciplines dans les différentes écoles, nous avons accordé une attention particulière à la circulation des informations concernant ces activités. Mais, outre cet intérêt stratégique, nous sommes convaincus que, en général, les flux informatifs inter-disciplinaires qui circulent entre les différentes écoles ne sont autres qu'un sous-produit des réseaux d'échange d'une information portant sur un même groupe de disciplines ou, éventuellement, un sous-produit des réseaux établis à l'école pour échanger de l'information avec d'autres groupes de disciplines. Cela signifie que la circulation des flux interdisciplinaires entre les différentes écoles est un sous-produit des réseaux de communication qui seront l'objet principal de notre étude.

Le deuxième éclaircissement concerne la possibilité de faire une étude détaillée des réseaux informels de communication avec les données de l'observation dont nous disposons.

Structurés autour des relations inter-subjectives qui s'établissent entre les acteurs engagés dans une situation de communication, les réseaux informels peuvent seulement être caractérisés dans tous leurs détails par le biais d'un ensemble d'études micro-analytiques qui, capables de saisir les comportements des acteurs peuvent nous rendre compte des processus de production de ces réseaux. Une observation indirecte de ces réseaux, comme celle que nous avons faite à travers notre enquête, ne nous permet que d'obtenir un portrait ou un ensemble de portraits de ce phénomène. Il est évident qu'à partir de ces portraits on peut inférer le comportement des acteurs et essayer de comprendre les motifs qui les ont poussés à agir d'une façon déterminée. Il s'agit toutefois d'une inférence qui ne peut pas être testée sans un ensemble d'études micro-analytiques.

Quoiqu'il en soit les données de notre observation indirecte peuvent nous permettre d'identifier les caractéristiques des réseaux utilisés par les acteurs et les décalages existant entre ceux-ci et les réseaux institués. Par ailleurs, si l'on met en rapport ces caractéristiques avec les degrés de connaissances stratégiquement utiles qu'on obtient grâce à l'utilisation des réseaux, nous pouvons nous rendre compte, à l'exemple de ce que nous avons fait auparavant, des critères utilisés dans le choix des ressources informatives et, par la suite, de la "logique" à laquelle obéit le processus de structuration des réseaux. Nous ne pouvons pas ainsi étudier le processus de production des réseaux informels de communication dans toute leur complexité, mais nous pouvons

tout de même identifier ce processus, problématiser son émergence et tracer une ligne d'orientation pour des études plus détaillées.

Les réseaux de communication inter-écoles utilisés par les DT et les ET que nous pouvons caractériser à partir de leurs réponses aux questions 3 des enquêtes 1 et 2 peuvent être classés dans les catégories suivantes :

1. Réseau formel : si au moins deux des trois ressources informatives utilisées appartiennent aux réseaux institués

2. Réseau formel + réseau informel : si une seule des ressources informatives utilisées appartient au réseau institué

3. Réseau informel : si l'on n'utilise aucune des ressources appartenant au réseau institué.

Dans le tableau IX, nous pouvons trouver les données sur la fréquence d'utilisation des différents types de réseaux par les DT, les ET de 1ère année de formation et les ET de 2ème année de formation. Statistiquement ($X^2 = 43,92$ significatif pour un seuil $p = 0,001$) les différences que l'on trouve entre les réseaux utilisés par ces trois catégories d'acteurs sont significatives. Ainsi :

- la majorité des DT (60,6 %) utilise le réseau formel de communication et seul un petit pourcentage parmi eux (6,4 %) fait une utilisation exclusive des ressources informelles ;

- la grande majorité des ET de 1ère année de formation ($43,4 + 31,0 = 74,4$ %) et des ET de 2ème année de formation ($31,0 + 43,1 = 74,1$ %) n'utilisent pas le réseau formel. Un pourcentage significatif de ceux-ci intègre, toutefois, dans leurs réseaux une des ressources informatives appartenant au réseau formel ;

TABLEAU IX

Réseaux de communication utilisés par les DTs et ETs dans l'échange de l'information avec d'autres écoles

	Réseau Formel	Réseau formel + informel	Réseau informel	S/R
DTs	60,6% (57)	33,0% (31)	6,4% (6)	9,6% (10)
ETs de 1 ^{ère} année	25,7% (29)	43,4% (49)	31,0% (35)	17,5% (24)
ETs de 2 ^{ème} année	25,9% (15)	31,0% (18)	43,1% (25)	27,5% (22)
TOTAL	38,1% (101)	37,0% (98)	24,9% (66)	17,4% (56)

$$\chi^2 = 43,92$$

4 degrés

$$P = 0,001$$

- le pourcentage d'ET qui utilisent exclusivement des ressources informelles augmente entre la première année (31,0 %) et la deuxième année de formation (43,1 %).

Outre l'existence à l'école de circuits de circulation de l'information qualitativement différents, ces données témoignent encore de l'existence d'un processus de structuration de réseaux de communication parmi les ET à l'intérieur duquel les ressources informelles acquièrent une importance croissante. *Le processus de socialisation des ET ne se traduit pas, en fait, par leur intégration progressive dans le réseau formellement institué, mais il conduit, par contre, à la structuration de circuits informels de circulation de flux*

informatifs.

Quant à l'échange d'information avec les autres écoles, chacune d'elles ne se comporte donc pas comme un corps homogène, mais les acteurs qui y sont engagés institutionnalisent des réseaux d'échange relativement autonomes ou, au moins qui tendent vers leur autonomisation.

Les réseaux de formateurs sont fondamentalement structurés autour des ressources informatives formellement instituées, tandis que ceux qui sont en formation construisent des espaces informels de communication qui, progressivement, se transforment en réseaux de communication avec l'extérieur.

L'engagement institutionnel des acteurs dans le système de formation joue ainsi un rôle déterminant dans la façon dont ils résolvent leurs problèmes de communication et construisent leurs espaces institutionnels pour la circulation des flux informatifs. Il est donc justifié qu'on étudie séparément les réseaux de communication que les DT et les ET utilisent pour échanger l'information avec l'extérieur.

- Les réseaux de communication des Délégués à la Titularisation

L'existence d'un pourcentage significatif de DT à utiliser le réseau institué ne signifie pas qu'ils ne profitent pas des ressources informelles pour structurer leurs réseaux de communication. En réalité, comme nous le montrent les données du tableau X, seul un petit pourcentage (15,8 %) des DT qui utilisent ce réseau n'y intègre pas de ressources informelles. Leur majorité (64,9 %) utilise aussi des ressources informelles internes à leur école et un pourcentage important (19,3 %) utilise des ressources informelles externes à l'école. De plus, parmi les DT qui n'utilisent pas le réseau

TABLEAU X

Ressources informelles utilisées par les DTs qui profitent du réseau institué

DTs/ETs de leur école	DTs/ETs d'autres écoles	Aucune
19,3% (9)	64,9% (37)	15,8% (11)

TABLEAU XI

Ressources formellement instituées utilisées par les DTs qui ne profitent pas du réseau institué

OPs	DTs	Aucune
54,1% (20)	29,7% (11)	16,2% (6)

institué, seulement 16,2 % n'intègrent pas les ressources formellement instituées dans leurs réseaux. 54,1 % de ces réseaux informels profitent de l'utilisation de l'OP intégré dans le réseau formel et 29,7 % profitent de l'utilisation des DT.

La grande majorité des DT utilise donc des circuits informels pour la circulation des flux informatifs inter-écoles en les articulant avec les circuits qui sont formellement institués.

Or, parmi ces circuits informels on doit mettre en relief le rôle joué par ceux qui sont structurés à l'intérieur de l'école. En réalité, plus de la moitié (59,6 %) des réseaux utilisés par les DT intègrent des circuits de circulation des flux informatifs qui sont structurés à l'intérieur de l'école de la façon suivante :

- 60,7 % (34) des réseaux intègrent les flux qui circulent entre les ET du groupe de disciplines du DT,
- 32,1 % (18) des réseaux profitent des flux qui circulent entre les DT des différents groupes de disciplines ;
- 12,5 % (7) des réseaux utilisent les ET des différents groupes de disciplines (1).

C'est donc fondamentalement autour des structures établies à l'intérieur de l'école organisant les DT et ET d'un même groupe de disciplines que sont structurés les circuits informels de circulation des flux inter-écoles.

A l'extérieur de l'école, les DT organisent aussi leurs circuits informels de communication autour des ET appartenant au même groupe de disciplines. Sur quatorze, on n'en trouve en effet que trois qui profitent de ces circuits externes à l'école structurés autour de DT ou ET d'autres groupes de disciplines.

Il semble donc que même lorsqu'ils utilisent des circuits informels de communication, les DT sont tributaires de leur engagement institutionnel dans leur groupe de disciplines et dans le collectif de DT de leur école.

(1) L'addition de ces pourcentages donne un résultat supérieur à 100 % à cause de l'existence de réseaux utilisant plus qu'un des types de ressources informatives considérées.

Quoiqu'il en soit, le prolongement des réseaux institués à l'intérieur de l'école et leur extension aux ET appartenant au même groupe de disciplines et à d'autres écoles témoignent de l'effort des DT pour recueillir une information qui ne soit pas médiatisée par ceux qui disposent d'un pouvoir institué sur eux au moment de l'évaluation des ET. A cet effort s'oppose l'intervention des OP, comme nous le montrent les données du tableau XII. En réalité, ce sont les ET qui intègrent les OP dans leurs réseaux de communication qui utilisent le moins fréquemment des ressources informatives extérieures à leur école, c'est-à-dire qui utilisent les circuits de circulation de l'information les plus éloignés des lieux où se produit l'information.

TABLEAU XII

Localisation institutionnelle des ressources utilisées par les DTs en fonction de l'appartenance des OPs à leurs réseaux

	Ext. à l'école	Int. à l'école	Ext.+Int. à l'école	Autres
Intègrent l'OP dans le réseau	25,0% (16)	14,1% (9)	60,9% (39)	16,9% (13)
N'intègrent pas l'OP dans le réseau	58,8% (10)	11,8% (2)	29,4% (5)	0,0% (0)

La structuration des espaces de circulation de l'information inter-écoles est ainsi un enjeu d'investissement stratégique des évaluateurs, c'est-à-dire qu'elle est un reflet des relations de pouvoir à l'intérieur du système et participe à la production de ces relations de pouvoir (1). Le rôle joué par les OP n'est donc pas celui de "faciliter" les contacts entre les différentes écoles qui reçoivent leur appui, mais c'est plutôt un rôle de médiateur qui leur permet d'interpréter l'information qu'ils recueillent dans les différentes écoles avant de la livrer à leurs DT.

- Les Délégués à la Titularisation et le choix des ressources informatives

Dans un contexte institutionnel comme celui de la situation de communication inter-écoles où les DT disposent d'un réseau institué très structuré et où il devient difficile d'établir des contacts systématiques avec les producteurs de l'information, il est fort probable que les critères de rentabilité stratégique ne jouent pas un rôle déterminant dans le choix de la structure des ressources informatives intégrées dans leurs réseaux.

(1) Si l'on tient compte du fait que le pouvoir de l'OP dans l'évaluation dépend dans une large mesure de la méconnaissance qu'ont les DT des activités développées en-dehors de leur école, on comprendra l'intérêt stratégique de ceux-ci à chercher une information qui ne soit pas médiatisée. Cette information est, en effet, une information que les OP ne possèdent pas, en principe, et qu'ils ne peuvent pas utiliser pour réduire l'imprévisibilité des pratiques des DT.

L'utilisation de ressources informelles par les DT et l'établissement de réseaux informels de communication entre les DT d'un même groupe de disciplines pendant les réunions organisées par les OP sont donc deux instruments stratégiquement très importants pour les DT.

L'établissement en-dehors du réseau institué de relations inter-personnelles régulières avec des acteurs intervenant dans d'autres écoles exige une dépense d'énergie ayant une rentabilité stratégique douteuse. Ces acteurs, en particulier les ET d'un même groupe de disciplines, à cause de leur engagement institutionnel dans le processus d'évaluation ont, en effet, des motifs semblables à ceux de leurs collègues et des OP qui les conduisent à livrer une information interprétée autour d'objectifs stratégiques contradictoires par rapport à ceux de chacun des DT.

Stratégiquement, il est de leur intérêt de livrer une information qui valorise les succès de leurs écoles.

Les DT et les ET de chacune des écoles ont cet intérêt puisque cela leur permet de mettre en relief les aspects "positifs" des activités qu'ils ont développées et d'"oublier", par la suite, leurs aspects "négatifs". En revanche, l'intérêt de l'OP découle du fait de se trouver normalement engagé dans un processus de négociation avec chacun des DT dans lequel il essaye d'utiliser la connaissance qu'il possède des activités développées dans d'autres écoles pour obtenir de ceux-ci une diminution de la classification proposée pour ses ET. Il a donc intérêt à valoriser surtout les succès des autres écoles, même si cela ne correspond pas complètement aux données de son observation.

Parmi les acteurs qui, formellement ou informellement, sont engagés dans cette situation de communication, seuls les ET du même groupe de disciplines et la même école ont un intérêt stratégique à livrer à chacun des DT une information portant sur les échecs des activités réalisées dans d'autres écoles. Toutefois l'information sur ces activités est, s'ils utilisent seulement le réseau institué, dépendante de l'in-

formation qui leur est livrée par le DT ou par l'OP. Ils ne peuvent, en effet, recueillir une information différente de celle-ci si ce n'est en utilisant des réseaux informels de communication différents de ceux qui sont utilisés par leurs DT et OP.

Objectivement, les DT qui utilisent leurs ET comme ressources informatives se placent ainsi dans une situation de dépendance vis-a-vis des réseaux informels de communication utilisés par ceux-ci. Malgré cette dépendance, il faut remarquer qu'un pourcentage significatif de DT utilise leurs ET comme ressources informatives.

Au-delà des facteurs institutionnels que nous avons déjà mis en relief, cette utilisation peut seulement s'expliquer par l'intérêt stratégique de l'information et non pas par des critères de nature quantitative.

Mais si, comme nous le confirment les données du tableau XIII, il n'y a aucune liaison ($\chi^2 = 2,54$ significative seulement pour un seuil $p = 0,9$) entre la structure des ressources utilisées et la rentabilité des réseaux, la façon dont les acteurs intégrés dans le réseau remplissent leurs fonctions de coordination semble jouer un rôle très important.

TABLEAU XIII

Ressources informatives utilisées par les DT en fonction de leur degré de connaissance

	OPs	DTs du même groupe	ETs du même groupe et école	Autres res- sources ext. à l'école	Autres res- sources int. à l'école	Ressources ext. à la t. en. exc.
Mauv.	75,0% (24)	62,5% (20)	31,3% (10)	15,6% (5)	34,4% (11)	6,3% (2)
Raison ou Bon	89,8% (53)	83,0% (49)	45,8% (27)	16,9% (10)	23,7% (14)	10,2% (6)

$$\chi^2 = 2,54$$

5 degrés

$$p = 0,9$$

Les données du tableau XIV nous montrent en effet que la grande majorité des DT qui considèrent que leur OP a rempli d'une façon satisfaisante ses fonctions de coordination a une connaissance au moins raisonnable des activités développées en-dehors de leur école, tandis que la moitié des autres DT n'obtient qu'une mauvaise connaissance. Il y a donc une relation significative ($\chi^2 = 10,85$ significatif pour un seuil $p = 0,001$) entre la façon dont les OP remplissent leurs fonctions et le degré de connaissance stratégiquement utile que les DT possèdent des activités réalisées dans leur groupe de disciplines en-dehors de leur école. En même temps, il faut remarquer que d'après les données du tableau XV, l'accomplissement de ces fonctions de coordination par les OP n'augmente pas seulement la rentabilité stratégique de leur utilisation comme ressource informative, mais augmente aussi la rentabilité de toutes les ressources appartenant au groupe de disciplines.

TABLEAU XIV

Degré de connaissance des DTs en fonction de l'image qu'ils se font des fonctions remplies par leur OP

	Mauv	Raison	Bon
L'OP n'a pas rempli les fonctions de coordination	50,9% (28)	38,2% (21)	10,9% (6)
L'OP a rempli les fonctions de coordination	20,8% (10)	68,8% (33)	10,4% (5)

$$\chi^2 = 10,85$$

2 degrés

$$P = 0,001$$

TABLEAU XV

Rentabilité stratégique des ressources utilisées par les DTs en fonction de l'image qu'ils se font des fonctions remplies par l'OP

	OP	DTs du même groupe	ETs du même groupe
L'OP n'a pas rempli les fonctions de coordination	1,70	1,69	1,53
L'OP a rempli les fonctions de coordination	2,00	2,00	2,06

En guise de conclusion, on peut donc dire que l'information stratégiquement utile que les DT possèdent des activités réalisées dans leur groupe de disciplines en-dehors de leur école est déterminée plutôt par des facteurs de nature conjoncturelle - comportements des acteurs intégrés dans les réseaux de communication - que par des facteurs découlant de la structure elle-même des réseaux utilisés. Ceux-ci sont, en outre, organisés, en général, dans les mêmes espaces institutionnels dans lesquels l'intervention instituée des DT est structurée, à savoir :

- l'espace institué où s'articulent les relations formelles ou informelles entre les DT d'un même groupe de disciplines ;
- l'espace institué de leurs relations avec l'OP ;
- l'espace institué extérieur à ce réseau des relations

établies avec les ET du même groupe de disciplines et de la même école ;

- l'espace institué, interdisciplinaire et extérieur à ce réseau où s'établissent les relations entre les DT d'une même école.

Il s'agit donc de réseaux inter-écoles qui se prolongent à l'intérieur de l'école et dont la caractérisation exige qu'on étudie les réseaux inter-disciplinaires établis à l'école.

- Les réseaux de communication des Enseignants en Titularisation

Les différences qu'on peut trouver entre les réseaux de communication utilisés par les DT et par les ET ne portent pas seulement sur l'importance relative des ressources qui n'appartiennent pas au réseau formellement institué.

En réalité, si l'on fait une analyse comparative entre les tableaux X et XVI, on peut constater que ces différences portent encore sur la localisation institutionnelle des ressources informelles utilisées par les DT et les ET qui profitent au moins de deux ressources formellement instituées. La grande majorité des DT (64,9 %) qui utilisent le réseau

TABLEAU XVI

Ressources informelles utilisées par les ETs qui profitent du réseau institué

DTs/ETs de l'école	DTs/ETs ext. à l'école	Aucune
43,2% (19)	43,2% (19)	13,6% (4)

institué y intègre des ressources informelles internes à l'école, tandis qu'un pourcentage significatif d'ET qui utilisent le réseau formel (43,2 %) profite de ressources informelles extérieures à leur école.

Par ailleurs, si l'on compare les données des tableaux XI et XVII, on vérifie que le pourcentage d'ET qui utilisent seulement des ressources informelles (47,2 %) est nettement supérieur au pourcentage correspondant de DT (16,2 %) et le pourcentage de ceux qui intègrent l'OP dans leurs réseaux informels est nettement supérieur chez les DT (54,1 %) que chez les ET (21,3 %).

TABLEAU XVII

Ressources formellement instituées qui sont utilisées par les ETs, qui ne profitent pas du réseau institué

OPs	DTs	Aucune
21,3%	31,5%	47,2%
(27)	(40)	(60)

Les données de ces tableaux qui témoignent de l'importance de l'informel dans l'échange de l'information inter-écoles nous montrent encore que, pour un pourcentage significatif d'ET, cet échange ne se fait qu'en-dehors du réseau institué. Globalement, il n'est pas excessif de conclure que *les circuits informels de circulation des flux informatifs sont très souvent structurés par les ET pour remplacer les*

circuits formellement institués et non pour enrichir l'information recueillie dans ces derniers.

Parmi les circuits informels, il faut signaler l'importance du rôle joué par ceux qui sont structurés à l'extérieur de l'école. 45,6 % des réseaux n'utilisent en effet que des ressources informelles extérieures à l'école, 23,4 % intègrent des ressources informelles extérieures et intérieures à l'école et seulement 22,2 % font une utilisation exclusive de ressources informelles intérieures à l'école.

A l'extérieur de l'école, les ET essaient fondamentalement d'établir des contacts avec leurs collègues du même groupe de disciplines - ils sont présents dans la presque totalité (79,4 %) des réseaux qui profitent des circuits informels extérieurs à l'école - et, subsidiairement, ils utilisent comme ressources informatives les DT de leur groupe de disciplines (22,0 % des réseaux) ou les DT et OP d'autres groupes de disciplines. Ils profitent ainsi d'une liaison directe avec les producteurs eux-mêmes de l'information qui circule à l'intérieur d'un espace instituant qui n'est pas contrôlé par leurs évaluateurs.

A l'école, les relations établies entre les ET des différents groupes de disciplines jouent un rôle très important dans la circulation des circuits informels de circulation des flux informatifs inter-écoles. Effectivement, 41,0 % des réseaux qui utilisent des ressources intérieures à l'école profitent de ces contacts, tandis que parmi les DT on a trouvé seulement 12,5 % des réseaux qui en profitent.

A la différence des DT dont les réseaux sont organisés à l'intérieur des espaces institués pour leur intervention, les ET, pour rassembler une information stratégiquement utile, organisent des espaces instituants, à l'intérieur desquels



circulent des flux qui ne sont pas médiatisés par leurs évaluateurs. A l'extérieur de l'école, ils ourdissent une trame de relations interpersonnelles avec leurs collègues de groupe de disciplines qui leur permet de contacter directement avec les écoles où est produite l'information. A l'école, en revanche, ils établissent des relations interdisciplinaires qui, utilisées comme réseaux de communication inter-écoles, leur permet d'élargir le contenu des flux informatifs à des activités développées en-dehors de leur groupe de disciplines. Dans un cas comme dans l'autre, ils institutionnalisent des circuits informels de communication qui ne sont pas complètement contrôlés par leurs évaluateurs et qui peuvent leur permettre de recueillir des informations que ceux-ci ne possèdent pas. Ainsi, même si les contacts entre les ET des différentes écoles ne sont pas systématiques et réguliers et même si les contacts interdisciplinaires à l'intérieur de l'école peuvent ne pas leur permettre de recueillir une quantité significative d'informations portant sur leur groupe de disciplines, du point de vue qualitatif, le type d'information qu'ils peuvent y recueillir est stratégiquement très important.

- Le choix des ressources informatives et le processus de socialisation des ET

La structuration progressive de circuits informels pour la circulation des flux informatifs inter-écoles, n'est pas la seule, ni peut-être la plus importante, des conséquences du processus de socialisation des ET.

Le tableau XVIII nous montre, en effet, que ce processus conduit encore à un déplacement de la localisation institu-

TABLEAU XVIII

Topologie institutionnelle des circuits informatifs informels utilisés par les ETs de 1^{ère} et 2^{ème} année

	Int. à l'école	Int.+Ext. à l'école	Ext. à l'école
ETs de 1 ^{ère} année	32,1% (36)	50,0% (56)	17,9% (20)
ETs de 2 ^{ème} année	25,0% (14)	39,3% (22)	35,7% (20)
TOTAL	29,8% (50)	46,4% (78)	23,8% (40)

$$\chi^2 = 6,57$$

2 degrés

$$p = 0,05$$

tionnelle des ressources utilisées de l'école vers l'extérieur. De la première à la deuxième année de formation, le pourcentage des réseaux de communication des ET qui utilisent exclusivement des ressources extérieures à l'école augmente de 17,9 % à 33,9 %, tandis que le pourcentage des réseaux qui intègrent seulement des ressources internes à l'école diminue de 32,1 % à 26,8 %. Il y a ainsi une tendance, statistiquement significative ($\chi^2 = 6,57$ significative pour un seuil $p = 0,05$) au rapprochement des circuits de circulation par rapport aux lieux où est produite l'information. Et, si l'on se rappelle que, pendant le cycle de formation, les relations que les ET établissent à l'intérieur de l'école sont plus fréquentes que celles qu'ils établissent avec l'extérieur, on ne peut pas considérer cette tendance comme une conséquence spontanée des relations interpersonnelles établies dans

le système de formation.

Au contraire, les données des tableaux XIX et XX suggèrent qu'elle découle d'un choix délibéré des ET visant la structuration des espaces institutionnels dans lesquels sont localisées les ressources informatives stratégiquement les plus efficaces. En fait, si parmi les ET de 1^{ère} année de formation, on ne trouve pas de liaison significative entre la localisation institutionnelle des ressources et l'information qu'on recueille grâce à ces ressources ($X^2 = 3,68$ seulement significatif pour un seuil $p = 0,25$), à la fin du cycle de formation cette liaison est statistiquement significative ($X^2 = 7,67$ significatif pour un seuil $p = 0,025$).

TABLEAU XIX

Topologie institutionnelle des circuits informels de communication utilisés par les ETs de 1^{ère} année en fonction de leur degré de connaissance

	Int. à l'école	Int.+Ext. à l'école	Ext. à l'école
Mauv.	27,6% (16)	58,6% (34)	13,8% (8)
Raison ou Bon	37,0% (20)	40,7% (22)	22,2% (12)

$x^2 = 3,68$

2 degrés

$p = 0,25$

TABLEAU XX

Topologie institutionnelle des circuits informels de communication utilisés par les ETs de 2^{ème} année en fonction de leur degré de connaissance

	Int. à l'école	Int.+Ext. à l'école	Ext. à l'école
Mauv	43,5% (10)	34,8% (8)	21,7% (5)
Raison ou Bon	12,1% (4)	42,4% (14)	45,5% (15)

$$\chi^2 = 7,67$$

2 degrés

$$p = 0,025$$

Parmi les ET de deuxième année de formation, l'utilisation de ressources extérieures à l'école est, effectivement, liée à l'obtention d'un degré de connaissance au moins raisonnable des activités qui, dans leurs groupes de disciplines, se réalisent en-dehors de leur école. De cette façon, *l'augmentation de la fréquence d'utilisation de ressources extérieures à l'école est, pour les ET à la fin de leur cycle de formation, un effet de l'utilisation des ressources informatives stratégiquement les plus efficaces.*

L'augmentation de la rentabilité stratégique de l'espace de communication extérieur à l'école ne découle toutefois pas d'une utilisation plus efficace des ressources qui y existent. Elle découle plutôt d'une re-structuration de cet espace de communication, comme le suggèrent les données du tableau XXI. On y constate, en effet, que, pendant le cycle

de formation, le poids des ET dans les ressources extérieures à l'école augmente de 66,3 % à 87,8 %, tandis que le poids des DT du même groupe de disciplines et des DT d'autres groupes de disciplines diminue de 23,9 % à 9,8 % et de 9,8 % à 2,4 %, respectivement.

Il y a ainsi une nette tendance à re-structurer l'espace informel de communication extérieur à l'école de façon à ce que les flux qui y circulent échappent au contrôle et à la médiatisation de ceux qui disposent du pouvoir institué dans le processus d'évaluation. Et, s'il est compréhensible qualitativement que l'information recueillie auprès de leurs collègues soit importante du point de vue stratégique, il est aussi compréhensible que cette valeur stratégique ne soit pas indépendante de la quantité d'informations qu'on réussit à recueillir.

TABLEAU XXI

Type de ressources extérieures à l'école utilisées par les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} année

	DTs du groupe	DTs d'autres groupes	ETs
ETs de 1 ^{ère} année	23,9% (22)	9,8% (9)	66,3% (61)
ETs de 2 ^{ème} année	9,8% (4)	2,4% (1)	87,8% (36)
TOTAL	19,5% (26)	7,5% (10)	72,9% (97)

Or, chaque ET ne peut rassembler, auprès de ses collègues d'autres écoles, une information quantitativement importante qu'en établissant des relations inter-personnelles plus ou moins régulières et diversifiées. Il est alors compréhensible que la re-structuration de l'espace extérieur à l'école d'une façon stratégiquement utile ne puisse se faire qu'à la fin du cycle de formation.

Mais si cet espace de communication extérieur à l'école est re-structuré ou même institutionnalisé pendant le processus de socialisation des ET, déjà les circuits informels de communication structurés à l'intérieur de l'école ne subissent pas de changements structurels.

Comme nous le montrent les données du tableau XXII, le poids des différents types de ressources est à peu près le même, au début et à la fin du cycle de formation. Les ET profitent de l'information qui leur est livrée par leur DT et profitent encore des flux informatifs qui circulent entre leurs collègues de groupe de disciplines ou entre leurs collègues appartenant à d'autres groupes.

TABLEAU XXII

Type de ressources internes à l'école utilisées par les ETs de 1ère et de 2ème années.

	DTs	ETs du groupe	ETs d'autres groupes
ETs de 1ère année	50,4% (58)	27,0% (31)	22,6% (26)
ETs de 2ème année	42,9% (21)	38,8% (19)	18,4% (9)
TOTAL	48,2% (79)	30,5% (50)	21,3% (35)

$$x^2 = 2,27$$

2 degrés

$$P = 0,5$$

C'est alors fondamentalement à l'extérieur de l'école que l'investissement stratégique des ET ayant en vue l'appropriation d'une information qui ne soit pas médiatisée par leurs évaluateurs produit des effets structurels significatifs. Il faut remarquer toutefois qu'à l'intérieur de l'école ces effets existent encore mais qu'ils sont une conséquence de l'investissement stratégique ayant en vue le recueil d'une information portant sur les activités interdisciplinaires qui y sont réalisées.

C'est sur ce dernier aspect de la problématique des réseaux de communication que nous allons nous pencher maintenant.

3. L'échange de l'information interdisciplinaire à l'intérieur de l'école

Pour conclure l'étude des mécanismes informels de régulation de la titularisation en exercice, nous allons considérer maintenant les structures qui, à l'intérieur de l'école, permettent la circulation des flux informatifs interdisciplinaires. Il s'agit, fondamentalement, de structures de communication dans lesquelles sont engagés les DT et les ET des différents groupes de disciplines d'une même école et qui permettent à chacun d'eux de recueillir une information sur les activités réalisées par les autres.

Cette situation de communication n'engage toutefois pas seulement des acteurs qui appartiennent à l'école ni des acteurs directement impliqués dans la titularisation en exercice.

Les OP, comme nous l'avons montré auparavant, même s'ils

n'établissent pas de relations interdisciplinaires dans les écoles qui reçoivent leur appui, essayent de s'intégrer à cette situation de communication en recueillant auprès des DT et des ET de leur groupe de disciplines une information portant sur les activités développées dans d'autres groupes. Ils essayent de profiter de leur engagement institutionnel dans un groupe de disciplines pour s'intégrer dans une situation de communication interdisciplinaire. Cependant, à cause de la structure des réseaux de communication qu'ils utilisent, ils ont une méconnaissance presque totale des activités développées à l'école en-dehors de leur groupe de disciplines et ne sont pas, par la suite, des ressources informatives particulièrement importantes pour les DT et les ET. Leur intervention directe dans la structuration des réseaux de communication établis à l'intérieur de l'école n'est donc pas particulièrement importante.

De même, les éléments du Conseil Pédagogique de l'école qui n'appartiennent pas aux groupes de disciplines directement impliqués dans la titularisation en exercice, semblent n'être pas directement engagés dans cette situation de communication, malgré leur co-responsabilité dans la gestion de la formation et dans l'évaluation des ET de l'école. En réalité, comme nous le montrent les données du tableau XXIII, l'opinion dominante parmi les DT et les ET est qu'ils méconnaissent les activités qui, à l'école, se réalisent dans le cadre de la titularisation en exercice.

A la limite, on peut donc considérer que les DT et les ET sont les seules ressources informatives qu'on peut utiliser à l'intérieur de l'école pour recueillir une information interdisciplinaire. Ils ne sont toutefois pas utilisés comme ressources informatives seulement dans les situations

TABLEAU XXIII

Degré de connaissance qu'ont des activités développées à l'école les éléments du CP qui ne sont pas directement engagés dans la titularisation en exercice.

	Mauv.	Rais.	Bon.	conn. moyenne
D'après l'opinion des DTs	62,1% (64)	35,9% (37)	1,9% (2)	1,40
D'après l'opinion des ETs	44,6% (37)	45,9% (38)	9,6% (8)	1,65

formellement prévues à cet effet. Ainsi, les DT peuvent être utilisés dans une situation formelle de communication (DTform) lorsqu'ils sont utilisés par les ET de leur groupe de disciplines ou lorsqu'ils sont utilisés par leurs collègues ou par d'autres DT dans les réunions du C.P. ou de la section de formation. En revanche, les contacts informels établis avec les DT d'autres groupes de disciplines sont des situations de communication dans lesquelles ceux-ci sont utilisés comme ressources informatives dans une situation informelle (DTinf). Les ET, à leur tour, sont utilisés comme ressources informatives dans une situation formelle de communication (ETform) par leurs collègues de groupe de disciplines ou par leur DT et ils sont des ressources informelles (ETinf) lorsqu'ils sont utilisés par les DT ou les ET d'autres groupes

de disciplines (1).

Empiriquement, les réseaux de communication peuvent être caractérisés par les deux ressources informatives les plus fréquemment utilisées et par les conditions institutionnelles de leur utilisation. Les réponses des DT et des ET aux questions 5 des enquêtes 1 et 2 peuvent ainsi être classées dans l'une des catégories suivantes :

1. Réseaux formels de communication

1.1 Réseau institué intégrant seulement les DT (DTform) ou utilisant seulement les DT comme ressources informatives dans l'une des trois premières situations de communication prévues dans la question 5 de l'enquête

1.2 Réseau institué élargi aux ET (DTform+ETform) au-delà des DT dans une des trois situations formelles de communication, les ET du même groupe de disciplines sont incorporés au réseau de communication. Bien qu'il soit institué, ce type de réseau présuppose l'existence d'un circuit informel de communication entre les ET capable de permettre à chacun d'eux le rassemblement d'une information inter-disciplinaire qu'il peut ensuite livrer aux usagers de ce réseau institué.

2. Réseaux informels de communication

2.1 Réseau informel intégrant seulement les ET (ETinf) : les seules ressources utilisées sont les ET intégrés dans des groupes de disciplines différents de celui auquel l'utilisateur du réseau appartient

2.2 Réseau informel intégrant les ET et les DT (DTinf+ETinf) : les ressources informatives de ce type de réseau sont les ET

(1) Nous avons considéré cette dernière situation de communication comme une situation informelle puisque ce type de contacts interdisciplinaires n'est pas explicitement prévu. Ainsi, bien qu'ils soient fréquents, il s'agit rigoureusement de contacts institutionnalisés par les acteurs à l'intérieur du système de formation.

et les DT d'autres groupes de disciplines qui ne sont utilisés que dans les situations informelles de communication

3. Réseaux qui font une combinaison de circuits formels et de circuits informels de communication

3.1 DTform + DTinf : il s'agit d'un type de réseau limité aux DT mais qui intègre une utilisation de ceux-ci comme ressources informatives dans les situations informelles de communication

3.2 ETform + ETinf : il s'agit d'un type de réseau informel limité aux ET mais qui intègre les contacts formels entre ceux-ci à l'intérieur du groupe de disciplines.

3.3 DTform + ETinf : les ressources utilisées dans ce type de réseau sont les ET d'autres groupes de disciplines et les DT, ces derniers n'étant pas utilisés dans les mêmes conditions institutionnelles que celles qui sont définies pour le réseau institué.

3.4 DTinf + ETform : les DT et les ET sont les ressources informatives de ce réseau. Les premiers sont utilisés dans les situations informelles de communication, tandis que les contacts avec les ET sont limités au groupe de disciplines.

Il serait évidemment possible, théoriquement, à partir de ressources informatives de définir d'autres types de réseaux. Cependant, dans notre typologie nous n'avons pris en compte que les réseaux signalés par les ET et par les DT qui ont répondu à notre enquête. Cette topologie est donc suffisante pour la caractérisation des circuits de communication interdisciplinaires utilisés à l'école par la population qui a répondu à l'enquête.

- Les circuits de circulation des flux d'information

Les différences qu'on peut trouver entre les réseaux utilisés par les DT et par les ET dans cette situation de communication sont statistiquement significatives ($X^2 = 44,03$ significatif pour un seuil $p = 0,001$).

Les données du tableau XXIV nous montrent en effet que les premiers utilisent plus fréquemment les ressources informatives intégrées dans le réseau institué, tandis que les ET utilisent davantage des ressources extérieures à ce réseau (1).

TABLEAU XXIV

Réseaux utilisés par les DTs et par les ETs à l'intérieur de l'école

	Réseaux formels	Réseaux formels + informels	Réseaux informels
DTs	30,7% (27)	60,2% (53)	9,1% (8)
ETs	5,2% (9)	58,0% (101)	36,8% (64)

$x^2 = 44,03$

2 degrés

$P = 0,001$

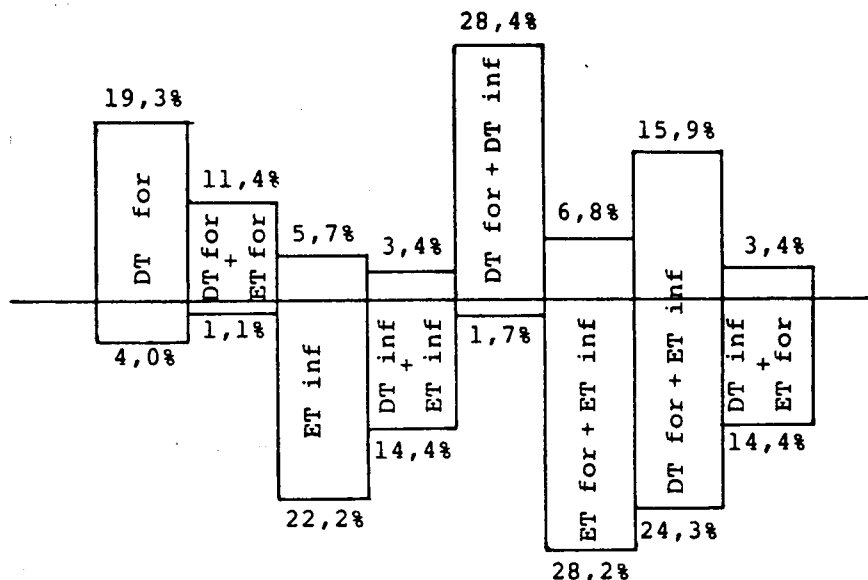
(1) En fait, bien que la majorité des DT (60,2 %) et des ET (58,0 %) utilise des réseaux qui intègrent des ressources formelles et informelles, les pourcentages de DT qui utilisent exclusivement le réseau institué et exclusivement des réseaux informels sont respectivement de 30,1 % et 9,1 %, tandis que les pourcentages correspondant parmi les ET sont de 5,2 % et de 36,8 % respectivement.

Ces différences ont toutefois une ampleur plus grande que celle qu'on peut dégager de l'analyse des données du tableau XXIV.

Si l'on tient compte, en effet, des données inscrites dans le diagramme ci-dessous, on peut constater que les types de réseaux le plus fréquemment utilisés par les DT sont ceux que les ET utilisent le moins fréquemment et vice-versa (1). Cela veut dire que les circuits de circulation des flux informatifs interdisciplinaires structurés par les DT et par les ET à l'école sont non seulement qualitativement différents mais encore qu'ils s'excluent réciproquement.

TABLEAU XXV

Structure des réseaux de communication utilisés par les DTs et les ETs



(1) Les deux types de réseaux les plus fréquemment utilisés par les DT ($DT_{for} + DT_{inf} + DT_{inf}$) ne sont en réalité utilisés que par 5,7 % ($4,0\% + 1,7\%$) des ET et les deux types de réseaux que ceux-ci utilisent le plus fréquemment ($ET_{inf} + ET_{inf} + ET_{for}$) ne représentent que 12,5 % ($6,8 + 5,7$) du total des réseaux des DT.

L'école est ainsi découpée en deux espaces de communication ayant des caractéristiques complètement différentes :

- l'un de ces espaces apparaît dans le prolongement du réseau institué et permet aux DT de recueillir une information sur les activités réalisées à l'école en utilisant leurs collègues comme ressources informatives dans les situations formellement prévues à cet effet (1) ;

- l'autre de ces espaces, plus informel, est institutionnalisé par les ET eux-mêmes et leur permet d'organiser leurs réseaux de communication en utilisant comme ressources informatives leurs collègues appartenant à d'autres groupes de disciplines (2).

Autonomes, ces deux espaces sont, malgré cela, en interaction. Plus de la moitié des DT (59,1 %) incorpore les ET dans leurs réseaux de communication en profitant ainsi des réseaux de communication de ceux-ci, de même que les ET dans leur majorité (51,1 %) profitent des réseaux de communication de leurs formateurs en les utilisant comme ressources informatives.

Malgré leur liaison, ces deux espaces de communication obéissent cependant à des processus de structuration différents.

L'espace institutionnel où est inscrite la presque totalité des réseaux des ET coïncide presque totalement avec le système de formation institutionnalisé à l'école (3). Ils

(1) En réalité, 75,0 % des DT utilisent comme ressources informatives leurs collègues dans les situations formellement prévues à cet effet.

(2) 89,5 % des ET intègrent en effet leurs collègues d'autres groupes de disciplines dans leurs réseaux de communication.

(3) Comme nous allons le montrer dans le prochain chapitre, les actions de formation réalisées à l'école dans le domaine du Système Éducatif et de l'École sont très souvent planifiées et exécutées par les ET des différents groupes de disciplines. Le système de formation est ainsi structuré entre les "se formant".

sont ainsi un produit des pratiques de formation telles qu'elles se sont développées dans l'exécution de la titularisation en exercice.

Les circuits de communication des DT, en revanche, puisqu'ils ont leur point d'ancrage dans la structure organisationnelle pensée pour l'innovation, sont, historiquement, antérieurs à son processus d'exécution. Leur structuration, comme nous allons le montrer plus avant, obéit fondamentalement à une logique inscrite dans le processus d'évaluation et aux besoins découlant de l'exercice d'un pouvoir de légitimation (1).

Il s'agit donc de deux logiques qualitativement différentes ancrées à des problématiques elles aussi différentes.

- Le choix des ressources informatives

Malgré leurs différences structurelles, les réseaux de communication utilisés par les DT et par les ET permettent à chacun d'eux une information qui, en moyenne, est à peu près égale.

Face à cette distribution de l'information, on serait tenté d'admettre que, globalement, les différences structurelles entre les réseaux seraient une conséquence de l'utilisation de ressources informatives différentes ayant chacun d'eux une rentabilité stratégique semblable. La capacité institutionnelle de choix et d'utilisation des ressources stratégiquement les plus efficaces serait ainsi distribuée uniformément parmi les formateurs et parmi les "se formant".

Apparemment la structure du pouvoir du système de forma-

(1) Nous allons voir, au cours de notre travail, que, formellement, l'évaluation est une affaire presque exclusive de chacun des DT. L'évaluation qu'ils proposent dans les domaines du Système Educatif et de l'École doit toutefois être évaluée par le C.P. et elle est, en général, objet d'une discussion dans la section de formation qui intègre tous les DT de l'école.

tion n'interviendrait pas ainsi dans le choix des ressources informatives à l'intérieur de l'école. Cette problématique est cependant plus complexe et son éclaircissement exige une analyse plus détaillée.

Si l'on tient compte, en effet, des données du tableau XXVI, on constate que la rentabilité stratégique des res-

TABLEAU XXVI

Rentabilité stratégique des ressources informatives et fréquence de leur utilisation

a) Parmi les DTs

	Mauv.	Rais.	Bon.	Conn. moyen.	Freq. d'util.
DT for	6,1% (4)	42,4% (28)	51,5% (34)	2,45	75,0% (66)
DT inf.	5,6% (2)	47,2% (17)	47,2% (17)	2,42	40,9% (36)
ET for.	4,2% (1)	45,9% (11)	50,0% (12)	2,46	27,3% (24)
ET inf.	10,7% (3)	35,7% (10)	53,6% (15)	2,43	31,8% (28)

b) Parmi les ETs

	Mauv.	Rais.	Bon.	Conn. moyen	Freq. d'util.
DT for	3,6% (2)	29,1% (16)	67,3% (37)	2,64	31,6% (55)
DT inf.	11,8% (4)	32,4% (11)	55,9% (19)	2,44	19,5% (34)
ET for	12,3% (7)	33,3% (19)	54,4% (31)	2,42	32,8% (57)
ET inf	8,3% (13)	35,3% (55)	56,4% (88)	2,46	89,7% (156)

sources informatives est, pour les ET, à peu près semblable (taux de variation de 1,63 %) tandis que pour les DT, l'utilisation des DT dans les situations formelles de communication est, du point de vue stratégique, nettement plus rentable que l'utilisation d'autres ressources (1).

Statistiquement, on devrait s'attendre alors à des fréquences d'utilisation semblables des différentes ressources parmi les DT et parmi les ET, la ressource informative utilisée le plus fréquemment devrait être les DT dans les situations formelles de communication.

Or, comme témoignage d'une inégale distribution de la capacité institutionnelle de choix et d'utilisation des ressources informatives, aucun de ces arrangements statistiques n'est vérifié.

Les DT pour lesquels le choix des ressources informatives est à peu près indifférent, utilisent fondamentalement les situations formelles de communication où sont engagés leurs collègues, c'est-à-dire, qu'ils choisissent comme situation privilégiée pour le recueil de l'information celle où les flux informatifs qui y circulent incorporent surtout les représentations que leurs collègues se font des activités développées à l'école. Ils profitent donc d'un flux informatif déjà légitimé par les évaluateurs et qui intègre une interprétation des activités d'après les critères d'évaluation que les DT construisent à l'intérieur de leurs structures

(1) Le taux de variation moyenne de la rentabilité stratégique des ressources calculé en utilisant la formule :

$$\frac{\text{Rent. strat. max} - \text{rent. strat. min.}}{\text{connaissance moyenne}} \times 100 \% \text{ est de } 1,63 \% \text{ parmi les DT et des } 9,09 \% \text{ parmi les ET.}$$

organisationnelles (1).

Il est évident que, pour les ET, il est stratégiquement très important d'avoir accès à ces structures organisationnelles et aux critères d'évaluation qui y sont définis. C'est, en effet, à ce niveau qu'ils peuvent "négocier" la valeur reconnue de leurs acquis et planifier leurs activités de formation d'après l'interprétation que l'on fait des critères d'évaluation. Il est, alors, compréhensible que les ET qui ont accès à l'information qui circule entre les DT et aux circuits formels de leur circulation, leur accordent une grande valeur stratégique.

Cependant, très souvent, à l'école on ne permet pas, ou, tout au moins, on ne stimule pas la participation des ET aux réunions du CP ou de la section de formation, malgré l'inexistence de dispositions légales à cet égard, et malgré l'existence des principes implicites de l'innovation qui devraient stimuler cette participation.

La capacité institutionnelle d'utilisation des ressources stratégiquement les plus utiles est ainsi explicitement ou implicitement limitée aux ET par leurs formateurs. *Censé être un espace institutionnel de concertation entre formateurs et "se formant" ayant en vue la planification et l'exécution des actions de formation, le Conseil Pédagogique et la section de formation tendent ainsi à se transformer en espaces de légitimation des pratiques de formation.*

(1) Rigoureusement, les critères d'évaluation ne sont pas construits seulement par les DT. L'instrument d'évaluation qu'ils sont censés utiliser, limite leur marge de décision en ce qui concerne la définition de ces critères. Il faut remarquer, néanmoins, que cet instrument n'est pas toujours utilisé dans l'évaluation des ET. Dans ce cas, les DT utilisent des critères implicites qui sont définis par eux-mêmes.

De même, comme nous allons le montrer plus tard, les contacts entre les ET des différents groupes de disciplines ont tendance à s'institutionnaliser en tant que structure de planification de la formation à l'école. En organisant leurs réseaux de communication à l'intérieur de cette structure, chaque ET établit, à travers ses collègues, une liaison indirecte avec les DT des autres groupes de disciplines de l'école. Indirectement, il inter-agit ainsi avec le collectif d'évaluateurs de l'école à travers la structure informelle qui a remplacé ce collectif dans l'exercice des fonctions de gestion de la formation à l'école.

Les réseaux de communication à l'école sont ainsi structurés à l'intérieur d'un processus de transformation institutionnelle complexe où la problématique du pouvoir joue le rôle le plus important. La séparation entre le pouvoir de former, ou mieux, de gérer la formation et le pouvoir de la légitimer en est la caractéristique la plus importante.

- Le processus de socialisation des ET et la structuration de leurs réseaux de communication

Enracinés dans le système de formation institutionnalisé à l'école, les réseaux de communication utilisés par les ET subissent quelques changements pendant le processus de leur socialisation. Il s'agit de changements qui peuvent s'expliquer par une adaptation des circuits de communication utilisés à la problématique de l'évaluation et qui ne touchent pas leurs caractéristiques institutionnelles.

Empiriquement, on peut identifier ces changements à travers une analyse comparative de la rentabilité stratégique accordée par les ET aux différentes ressources au début et

à la fin du cycle de formation articulé à une analyse correspondante portant sur la fréquence d'utilisation de ces mêmes ressources.

En ce qui concerne la rentabilité stratégique, les données du tableau XXVII nous montrent que pendant le processus de socialisation :

- l'importance accordée à l'utilisation des ET comme ressources informatives, en particulier lorsque ces ET appartiennent au même groupe de disciplines, augmente ;

- l'efficacité stratégique de l'utilisation des DT comme ressources informatives augmente seulement lorsque ceux-ci sont utilisés dans les situations de communication prévues à cet effet.

Deux tendances, apparemment contradictoires, peuvent donc être identifiées. L'une de ces tendances, qui s'exprime à travers l'augmentation de l'efficacité stratégique des flux

TABLEAU XXVII

Rentabilité stratégique des ressources informatives utilisées par les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années

	DT _{for}	DT _{inf}	ET _{for}	ET _{inf}
ETs de 1 ^{ère} année	2,60	2,47	2,26	2,37
ETs de 2 ^{ème} année	2,73	2,41	2,63	2,66

informatifs qui ne sont pas médiatisés par les évaluateurs, est, d'une certaine façon, une conséquence du renforcement des relations établies entre les "se formant" à l'école. Elle est donc un produit direct du processus de formation.

L'augmentation de l'importance stratégique accordée à l'interprétation faite par le collectif de DT est, à son tour, une conséquence directe du processus d'évaluation.

Il s'agit donc de deux tendances ancrées en deux réalités institutionnelles vécues par les ET à l'école.

A la fin de leur cycle de formation, il est compréhensible que les ET accordent une importance plus grande aux problèmes d'évaluation qu'aux problèmes plus directement liés à la planification et à l'exécution des actions de formation. Il est de même compréhensible que la recherche d'une information qui ne soit pas médiatisée par les évaluateurs et l'accès direct aux flux informatifs qui circulent à l'intérieur des structures formelles d'évaluation soient deux objectifs stratégiques importants pour les ET. Le premier type d'information leur permet d'augmenter leur capacité de négociation auprès des évaluateurs, tandis que le deuxième type d'information leur permet de mieux connaître les règles du jeu auxquelles doit obéir ce processus de négociation.

A la limite, les changements subis par la rentabilité stratégique accordée par les ET aux différentes ressources informatives n'exprime pas autre chose que le déplacement de leurs préoccupations prioritaires des problèmes de formation vers les problèmes liés à leur évaluation.

Si l'on tient maintenant compte de l'évolution des fréquences d'utilisation des différentes ressources (tableau XXVIII) on peut identifier une tendance à l'augmentation de

TABLEAU XXVIII

Fréquences d'utilisation des ressources informatives au début et à la fin du cycle de formation

	DT _{for}	DT _{inf}	ET _{for}	ET _{inf}
ETs de 1ère année	36,0% (40)	15,3% (17)	34,2% (38)	87,4% (97)
ETs de 2ème année	23,8% (15)	27,0% (17)	30,2% (19)	93,7% (59)

la fréquence d'utilisation des DT dans les situations informelles de communication et une autre tendance, moins accentuée, à l'augmentation de la fréquence d'utilisation des ET d'autres groupes de disciplines. Par ailleurs, la fréquence d'utilisation des DT dans les situations formelles de communication diminue et la fréquence d'utilisation de leurs collègues de groupes de disciplines reste plus ou moins stable.

Globalement, comme nous le montrent les données du tableau XXIX, à la fin du cycle de formation, les ET sont moins dépendants des réseaux formels de communication qu'à son début. Cette diminution de la dépendance est, cependant, accompagnée par une utilisation moins fréquente des ressources informatives stratégiquement les plus utiles : les DT utilisés dans les situations formelle de communication.

Or, si l'on tient compte du fait que la possibilité institutionnelle d'utiliser ce type de ressource n'est pas, dans une large mesure, déterminée par les ET eux-mêmes, alors on doit admettre que l'utilisation plus fréquente des contacts informels avec les DT, apparaît comme une stratégie de subs-

TABLEAU XXIX

Réseaux de communication utilisés par les ETs de 1ère et de 2ème années

	Réseau formel	Réseau formel + informel	Réseau informel
ETs de 1ère année	7,2% (8)	61,3% (68)	31,5% (35)
ETs de 2ème année	1,6% (1)	52,4% (33)	46,3% (29)

titution qu'il est seulement possible d'adopter lorsque les contacts informels établis à l'intérieur de l'école sont riches. De cette façon, on doit admettre encore que *le processus de socialisation des ET augmente leur capacité à adopter des stratégies de substitution lorsque les conditions instituées à l'école ne leur sont pas favorables.*

C'est donc à l'intérieur d'un processus d'apprentissage non dirigé que les ET deviennent "capables" d'opposer aux stratégies développées par les évaluateurs des contre-stratégies structurellement plus adaptées à l'état des rapports de pouvoir dans le système de formation.

E - LA COMMUNICATION DU POUVOIR ET LE POUVOIR DE LA COMMUNICATION

Relations inter-personnelles et circuits institués pour la circulation de l'information ont été les deux aspects que nous avons pris en compte dans la caractérisation du proces-

sus de structuration des réseaux de communication. Ayant pour objectif premier la transmission d'une information portant sur les activités réalisées dans le système de formation, l'acte de communiquer ne vise cependant pas l'accomplissement exclusif de cet objectif. Les acteurs, lorsqu'ils essaient de transmettre un événement, introduisent des flux informatifs dans le réseau de communication dont le contenu n'est pas toujours en rapport avec l'événement à transmettre. Ils interprètent en effet l'événement, valorisant certains de ses aspects et en sous-valorisant d'autres, introduisant entre l'événement et le destinataire de l'information une médiation plus ou moins cohérente avec leurs objectifs stratégiques. Outre l'événement, ils transmettent encore leur désir d'établir certaines relations de pouvoir à l'intérieur du système.

Pouvoir et information ne sont donc pas deux pôles opposés des systèmes de communication, mais deux aspects que l'on doit articuler pour comprendre le processus de structuration de ces systèmes. L'information est, en réalité, une information portant sur certaines relations de pouvoir, c'est-à-dire qu'elle est une structuration d'espaces d'incertitude et de relations entre ces espaces. On ne communique pas seulement pour réduire l'incertitude des destinataires envers l'événement qui est l'objet de l'information, mais on communique encore pour pouvoir prévoir les comportements de ces destinataires en gardant un certain degré d'imprévisibilité des comportements qu'on pense adopter. On communique donc une information stratégiquement utile et on essaie d'acquérir une information elle aussi stratégiquement utile. En ce sens, si communiquer est "faire connaî-

tre quelque chose à quelqu'un" (1), ce qu'on fait connaître n'est pas seulement une information qu'on possède et que l'autre ne possède pas, mais encore une incertitude structurée stratégiquement. Communiquer n'est donc pas réduire l'incertitude mais hiérarchiser les espaces d'incertitude.

Dans la titularisation en exercice, les processus de structuration des réseaux de communication ne peuvent être caractérisés sinon en prenant en compte les relations inter-subjectives établies entre les différents acteurs engagés dans le système de formation. Ces relations, en établissant des circuits d'échange d'information entre les différentes écoles et entre les acteurs agissant à l'intérieur d'une même école, institutionnalisent des espaces de formation à l'intérieur desquels la confrontation entre pratiques hétérogènes devient possible. Elles peuvent donc institutionnaliser des mécanismes informels de régulation de l'innovation plus cohérents avec ses principes orientateurs que les mécanismes formellement institués. Les réseaux informels de communication peuvent ainsi faciliter l'accomplissement des objectifs définis pour l'innovation.

Les acteurs qui engendrent ces réseaux ne cherchent toutefois pas l'accomplissement de ces objectifs. Comme nous pensons l'avoir suffisamment montré, ils choisissent leurs ressources informatives en fonction d'un certain savoir institutionnel qu'ils possèdent et, également, en fonction du souci d'augmenter leur pouvoir de négociation à l'intérieur du système.

L'échange d'une information plus ou moins objective et l'institutionnalisation de structures de communication plus

(1) P. ROBERT. - Le Petit Robert 1. - Le Robert, 1983, p. 346.

ou moins adaptées à cet échange, sont des sous-produits d'un processus à l'intérieur duquel chaque acteur :

- essaye d'utiliser les ressources informatives qui lui permettent de prévoir les comportements des autres acteurs engagés dans le processus d'évaluation, c'est-à-dire, essaye d'intégrer dans ses réseaux les ressources informatives qui lui semblent être stratégiquement les plus utiles ;
- introduit dans les espaces de communication qui sont sous son contrôle des flux informatifs qui expriment une représentation des événements à communiquer, construite autour de ses objectifs stratégiques.

L'émergence de réseaux informels de communication n'est donc pas une conséquence directe d'une éventuelle inadéquation des réseaux institués à la circulation de l'information, mais elle est plutôt un phénomène dont la source doit être recherchée dans la capacité institutionnelle qu'ont les différents acteurs d'utiliser ces réseaux d'une façon stratégiquement utile.

Une fois admis que cette capacité est intimement liée au degré de centralité du rôle assigné à l'acteur dans le système de formation, il est compréhensible que l'émergence de ces réseaux soit un phénomène caractéristique des ET, particulièrement important lorsqu'ils sont à la fin de leur cycle de formation. Placés à la périphérie du système, lorsqu'ils essaient de recueillir une information qui n'est pas médiatisée par leurs évaluateurs, les ET sont obligés de structurer des réseaux informels de communication institutionnellement rapprochés des lieux où est produite l'information, c'est-à-dire, des lieux de formation. Leurs intérêts stratégiques les poussent ainsi à ourdir un réseau d'échange d'expériences qui n'est pas contrôlé par les évaluateurs et qui permet une régulation du système structurellement diffé-

rente de celle que les mécanismes institués sont censés assurer.

L'espace de communication est ainsi un espace de confrontation et de développement de stratégies contradictoires dont le processus de structuration ne peut être décelé qu'en prenant en compte les caractérisations des phénomènes qui portent directement sur la répartition du pouvoir dans le système de formation et/ou d'évaluation. On ne peut donc comprendre le phénomène de la communication si l'on ne tient en compte que l'essentiel "de ce qui se passe dans la communication n'est pas dans la communication" (1) et que "le rapport de communication n'est pas un simple rapport de communication, c'est aussi un rapport économique où se joue la valeur de celui qui parle (...)" (2).

(1) P. BOURDIEU. - Questions de Sociologie. - Editions Minuit, 1984, p. 103.

(2) Idem., p. 99.

CHAPITRE IX

LES RESEAUX DE FORMATION

A - L'INSTITUTION DE LA FORMATION

Mécanisme de régulation des pratiques de formation, espace de développement, structuration et affrontement de stratégies contradictoires, moment d'appropriation d'un savoir institutionnel sur l'institution de formation, les réseaux de communication ne sont qu'une des dimensions analytiques de l'étude du processus de formation.

Outre cet espace de formation informelle, les formateurs et les se formant sont censés organiser à l'école des séances de formation autour de certains objectifs. Ils institutionnalisent un échange de flux formatifs en établissant entre eux certains rapports - les rapports de formation - qui s'organisent dans un système de formation formelle. Localisé à l'école, ce système, malgré le contenu plus structuré des flux qui circulent en son sein et bien qu'il soit doté d'une structure organisationnelle soigneusement pré-programmée est un système à l'intérieur duquel la conduite des acteurs est plus ou moins imprévisible pour un observateur extérieur. En partant des documents légaux qui définissent pédagogiquement et organisationnellement le modèle de formation, cet **observateur** peut faire une première approche des contextes institués de l'intervention des formateurs et des "se formant", mais il ne peut pas prédire la structure de cette intervention ni caractériser le réseau relationnel qui se structure dans l'es-

pace de formation formelle. Il faut donc admettre qu'en général cet espace est, du point de vue organisationnel, plus ou moins indéterminé.

Il est aussi admissible que cette indétermination augmente lorsque les demandes de formation formalisées par les "se formant" ne sont pas complètement prévisibles pour l(es) institution(s) de formation. Dans ce cas, l'indétermination est non seulement une conséquence des stratégies personnelles développées par les formateurs et les "se formant", mais elle découle aussi du fait que ceux qui disposent du pouvoir institué ne sont pas sûrs de maîtriser le contenu des flux formatifs qui doivent circuler à l'intérieur du système. Même l'existence d'une offre de formation pré-programmée autour des exigences de formation de l'institution employeuse et de l'image que les formateurs se font des demandes de formation des "se formant" n'annule pas cette marge d'indétermination. Elle ne fait, en réalité, qu'élargir les conflits de pouvoir au processus de définition des objectifs inducteurs de formation.

En analysant ce processus d'une façon détaillée nous allons nous apercevoir, en effet, que formateurs et "se formant" développent des stratégies contradictoires visant à re-valoriser la marge d'incertitude que chacun d'eux contrôle dans la formalisation des demandes de formation. Les formateurs y mettent surtout en relief les exigences de formation de l'institution employeuse, ou mieux, la traduction de ces exigences en critères d'évaluation à la conception de laquelle ils ont participé en utilisant à cet effet la marge d'interprétation de ces exigences dont ils disposent. Les "se formant", à leur tour, essayent de profiter des conflits internes entre les formateurs en introduisant une tendance à l'hétérogénéisation et à l'imprévisibilité des demandes de formation.

Traversée par les mécanismes de légitimation des activités de formation, cette pré-définition du contenu des flux formatifs ne produit pas une définition précise des situations de formation. Les rapports entre l'offre et la demande de formation sont ré-actualisés pendant la planification et l'exécution des séances de formation qui induisent une distribution des tâches et l'établissement de rapports de pouvoir dont la caractérisation n'est possible que par référence aux pratiques évaluatrices.

En admettant et en prouvant empiriquement que l'évaluation joue un rôle fortement central dans la structuration des rapports de pouvoir du système de formation, nous ne pouvons accorder qu'une valeur heuristique au découpage que nous avons proposé du processus de formation en :

- définition des objectifs inducteurs de formation ;
- planification et exécution des séances de formation ;
- évaluation des "se formant".

En réalité, dans ce processus, ces trois moments ne se succèdent pas dans le temps d'une façon rigide et séquentielle, mais "très fréquemment ils se développent selon un mode interactif, cyclique et peuvent même coexister." (1) Le découpage temporel proposé doit, de cette façon, être accompagné par une articulation institutionnelle.

L'adoption de ce modèle interactif suppose, en outre, que les dimensions analytiques que nous allons retenir, à savoir :

- le processus de définition des objectifs inducteurs de formation,
- la caractérisation des flux formatifs qui partent des formateurs et de ceux qui arrivent aux "se formant",
- le rôle joué par les formateurs et les "se formant" dans

(1) J.M. BARBIER. - L'évaluation en formation. - Presses Universitaires de France, 1985, p. 25.

la planification et l'exécution des séances de formation,

- le processus d'évaluation des "se formant", soient envisagés plutôt comme des aspects à prendre en considération dans l'étude empirique d'un processus de formation que comme les phases les plus importantes de ce processus.

En outre, la structure du processus de formation n'étant pas complètement pré-déterminée, persistent des "zones d'incertitude" organisationnelle où se structurent les stratégies d'intervention des acteurs visant à assurer le contrôle de ces "zones". Or, comme nous l'avons déjà suggéré à plusieurs reprises, l'existence de ces stratégies nous pousse à admettre que :

- les facteurs qui déterminent la structuration d'un système de formation ne sont pas seulement de nature pédagogique ; les solutions pédagogiques ne sont, en réalité, qu'une traduction dans un langage particulier des réponses trouvées à des questions de caractère socio-institutionnel ; elles influencent ces réponses et subissent leur influence, mais ne les déterminent pas complètement ;

- les acteurs ne représentent pas de la même façon les contextes institutionnels de réalisation des tâches caractéristiques du processus de formation dans lequel ils sont engagés ; ils construisent des représentations singulières qui, étant un produit de leurs stratégies d'intervention, sont, en même temps, des "analyseurs" des relations conflictuelles entretenues entre eux.

Dans cette perspective, notre recherche portera fondamentalement sur les aspects socio-institutionnels qui agissent sur l'analyse des besoins de formation, la mise en oeuvre de certains dispositifs pédagogiques dans la réalisation du travail de formation et la structuration des mécanismes de légitimation caractéristiques du processus d'évaluation. Les représentations que les acteurs se font de ce processus

constituent le matériel à travers lequel nous allons caractériser les stratégies développées par les formateurs et par les "se formant" et identifier, par la suite, ces aspects socio-institutionnels.

B - L'ANALYSE DE BESOINS ET LA LEGITIMATION DE L'OFFRE DE FORMATION

1. Le contexte institué pour la production des objectifs inducteurs de formation

Il existe un champ d'activités dans les processus de formation qui n'a jamais été suffisamment traité comme sujet d'étude : c'est celui qu'engendrent les procédures qui conduisent à la définition des objectifs de formation.

Il y a, en effet, une tradition pédagogique qui exclut ce champ de travail analytique pour se pencher presque exclusivement sur les stratégies de formation et les mécanismes qui peuvent permettre l'objectivation de l'évaluation des systèmes de formation et/ou des "se formant". La recherche d'une cohérence entre objectifs, stratégies de formation et évaluation est, en général, accompagnée par une technocratisation de la réflexion sur les objectifs dans laquelle on considère, implicitement, le processus de leur production comme une "donnée" dont l'étude n'a aucun intérêt scientifique. Pourtant, les objectifs qui sont censés structurer les procédures de formation et d'évaluation sont toujours une expression de l'état des rapports complexes qu'entretiennent les institutions et les acteurs engagés dans la structuration de l'espace de formation ; ces rapports, puisqu'ils engagent évaluateurs et évalués peuvent, en outre, être ins-

crits dans une prédéfinition de la structure de l'espace où se déroule le processus d'évaluation.

Les phénomènes qui "traversent" la définition des objectifs de formation doivent, de cette façon, être inscrits dans la réflexion portant sur les systèmes de formation.

La titularisation en exercice, puisqu'elle institutionnalise un processus explicite d'analyse des besoins de formation où les "se formant" sont censés jouer un rôle particulièrement actif, peut devenir un objet d'étude très riche pour l'éclaircissement de cette problématique. Dans ce modèle de formation, en effet, les "se formant", à travers leurs Plans Individuels de Travail (P.I.T.) sont censés formuler des demandes individuelles de formation autour desquelles devrait se structurer l'offre de formation. Une offre nécessairement très flexible, puisque comme le constate André Peretti, en reprenant la loi de la variété requise établie par Ashby, "dans un système hypercomplexe, le sous-système qui assure la régulation (des demandes, des rapports et plus généralement des problèmes d'ajustement ou de fonctionnement) doit disposer d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes du système et de son environnement ; si la variété de solutions et de relations offertes est insuffisante, le sous-système fonctionne comme réducteur et non plus comme régulateur ; il entraîne des blocages et des ruptures qui favorisent les "effets pervers" du système". (1)

Du point de vue institutionnel, ce processus d'analyse de besoins peut, ainsi renforcer la tendance vers l'hétérogénéisation du système et créer un espace d'incertitude dont le contrôle par les formateurs n'est pas assuré au départ.

(1) A. PERETTI. - Du changement à l'inertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux. - Dunod, 1981, p. 225.

Ceux-ci ne peuvent pas, en effet, prévoir toutes les demandes de formation qui leur sont adressées puisqu'elles sont construites à partir d'une réflexion sur des expériences professionnelles nécessairement diversifiées.

L'expérience professionnelle des "se formant" n'est toutefois pas le seul aspect à prendre en compte dans l'élaboration du Plan Individuel de Travail. Il faut aussi que ces Plans soient formellement cohérents avec le contenu des projets spécifiques et du plan de formation de l'école. Or, cette exigence formelle introduit une tendance à l'homogénéisation de la demande qui trouve dans les caractéristiques structurelles du marché du travail des enseignants au Portugal les conditions institutionnelles de son renforcement.

Après leur titularisation, les ET n'acquièrent pas, en effet, *automatiquement* la place d'enseignant titulaire dans une école. Ils n'acquièrent que le *droit* de participer à un concours dans lequel, outre leurs collègues du même groupe de disciplines, sont engagés d'autres enseignants titulaires qui ne sont pas encore placés dans l'école qui leur conviendrait le plus. Et dans ce concours, où en général il n'y a pas beaucoup de places à pourvoir, la classification professionnelle qu'on possède joue un rôle déterminant. Le système de formation s'articule donc avec un marché du travail caractérisé par l'existence d'un excédent de demandes de places de titulaires par rapport à l'offre. Dans une structure de ce type, si les ET veulent réaliser la valeur d'échange de leur formation, ils doivent la planifier dès le début de façon à ce qu'elle ne s'éloigne pas des attentes implicites ou explicites de leurs évaluateurs. Et, ces attentes sont, d'une certaine façon, explicitées dans les projets spécifiques et dans le Plan de Formation de l'école.

Les projets spécifiques, en réalité, contiennent une définition d'objectifs qui se répartissent entre les trois

domaines de formation (Système Educatif, Ecole et Classe) et qui expriment les exigences de formation de l'institution employeuse à partir *desquelles* l'évaluation des ET est censée être organisée. Le document qui est censé réguler les pratiques des intervenants dans l'évaluation a été, en effet, construit autour de ces exigences de formation et son contenu très structuré laisse une marge d'adaptation réduite aux caractéristiques singulières des projets de formation construits autour d'une réflexion sur l'expérience professionnelle des "se formant". Par ailleurs, le type de formation offerte par les OP est *fondamentalement* structuré par les projets spécifiques puisque ceux-ci ont activement participé à leur conception. Une partie importante de l'offre de formation que les ET trouvent sur le marché de formation est, ainsi, structurée par l'institution employeuse qui la revalorise par le biais de l'effet conjoint de deux facteurs :

- les caractéristiques intrinsèques de l'instrument d'évaluation ;
- l'importance acquise par le processus d'évaluation et, donc, par cet instrument en conséquence des caractéristiques structurelles du marché du travail des enseignants au Portugal.

Les effets institutionnels qui résultent de la référence obligatoire des P.I.T. au Plan de Formation de l'école sont également une conséquence de cette sur-valorisation de la valeur d'échange de la formation.

Le rôle joué par ce Plan de Formation est, en réalité, très ambigu. D'une part il se présente explicitement comme une offre de formation que l'école adresse aux "se formant" pour qu'ils puissent profiter d'un ensemble d'activités de formation ayant en vue l'accomplissement de leurs objectifs

dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole (1). Mais, d'autre part, une fois que cette offre a été formulée par le Conseil Pédagogique dont le rôle d'évaluation dans ces deux domaines de formation est particulièrement important, elle tend à devenir une expression des attentes implicites de ces évaluateurs. Et, s'il est vrai que les membres du Conseil Pédagogique doivent toujours mettre en rapport l'évaluation proposée avec l'instrument d'évaluation, il est aussi vrai que, comme nous allons le montrer, plus tard, cet instrument est toujours ré-interprété par ses utilisateurs. Le Conseil Pédagogique peut donc construire un ensemble d'attentes par rapport aux ET qui, n'étant pas explicitées dans l'instrument d'évaluation, sont implicitement définies dans l'offre formulée par cette structure de gestion de la formation.

Dans ce cas, comme nous allons le montrer plus tard, nous nous trouvons non seulement devant une situation de sur-valorisation d'une offre de formation mais aussi devant une transformation de cette offre en demande de formation. Les Plans de Formation des écoles sont, en effet, très souvent élaborés à partir des P.I.T. des "se formant" et ils constituent plutôt une tentative d'articuler les activités que ceux-ci se proposent de réaliser qu'une planification des activités qui leur sont offertes (2). *Les Plans de For-*

(1) En toute rigueur, le Conseil Pédagogique n'organise pas un ensemble d'activités de formation qu'il se propose d'exécuter, mais dans ce Plan de Formation, il explicite une demande de formation que l'école adresse aux institutions de formation qui leur sont "exécutées", à ceux qui, à l'école sont institués du rôle de formateurs et même à ceux qu'y se trouvent, formellement, dans une situation de formation.

(2) Il faut remarquer que cette situation n'est pas seulement une conséquence d'une attitude délibérée des C.P. Si l'on analyse, en effet, les orientations adressées par les Directions Générales, on peut constater que les structures centrales de coordination de la titularisation en exercice stimulent cette "interprétation" du Plan de Formation de l'école.

mation de l'École tendent donc à devenir une simple description des compétences exigées des ET et des activités qu'ils se proposent de réaliser pour les acquérir et les mettre en pratique.

La structure de la situation où se réalise l'analyse des besoins de formation des "se formant", en incitant ceux-ci à toujours mettre en rapport les pratiques formatives avec la réalisation de leur valeur d'échange, contribue ainsi à la réduction de la variété des demandes de formation et renforce la tendance à ce qu'elles soient façonnées par une offre pré-programmée. Et, paradoxalement, cette offre tend à devenir une synthèse de références que les ET doivent prendre en compte pour réaliser la valeur d'échange de leur formation et un ensemble d'actions de formation dont ils peuvent profiter. Les PIT ne peuvent donc être envisagés comme "des instruments individuels de formation, mais ils ont tendance à décrire les activités que les ET croient être celles qui répondent le mieux aux attentes des DT et des OP et aux désirs des CP." (1) Ils sont élaborés dans une situation institutionnelle dans laquelle la référence aux pratiques de légitimation devient presque obligatoire et où, même si les formateurs sont physiquement absents, l'offre de formation qu'ils formulent joue toujours un rôle déterminant.

Le processus de définition des objectifs inducteurs de formation n'est pas toutefois déterminé seulement par des facteurs de caractère structurel. Ceux-ci, si bien qu'ils jouent un rôle important, définissent seulement les contours du champ institutionnel à l'intérieur duquel se développent les stratégies d'intervention des formateurs et des "se for-

(1) Affirmation faite par un ET au cours d'une séance de réflexion sur la titularisation en exercice réalisée à l'École Secondaire de Monserrate les 26 et 27 Septembre 1981.

mant" normalement légitimées par un discours pédagogique. Il nous faut donc caractériser ces stratégies ainsi que les exigences formelles qui sont imposées par des déterminants pédagogiques spécifiques.

2. Les aspects formels du processus d'analyse des besoins

Elaborés par les ET avec l'aide de leurs formateurs, les PIT ne peuvent être légitimés qu'après l'assentiment du CP de l'école. Cette structure est, en effet, formellement chargée de veiller à la cohérence du PIT avec le projet spécifique et le Plan Annuel de Formation de l'école, ainsi que de vérifier la possibilité d'exécution des activités proposées par les ET. Il est ainsi chargé de vérifier la cohérence des demandes individuelles de formation avec l'offre de formation. Si cette cohérence n'existe pas, le CP doit prêter un appui aux ET pour la re-formulation de leurs Plans de Formation, c'est-à-dire, doit agir sur la demande de façon à ce que celle-ci devienne conforme à l'offre.

En général, ce ne sont toutefois pas là les aspects les plus importants pris en compte par les CP dans l'appréciation des PIT. Sauf dans des situations extrêmes où la contradiction des PIT avec les documents légaux est manifeste, cette appréciation porte sur les aspects formels. Elle porte en effet fondamentalement sur la conformité formelle des PIT par rapport aux principes normatifs de la programmation pédagogique tels qu'ils sont interprétés par quelques usagers de la pédagogie par objectifs. La maîtrise de ces principes normatifs étant l'un des objectifs de formation définis par l'institution employeuse, les CP exigent ainsi que les ET soient capables de maîtriser au début de leur cycle de formation des compétences qui ne leur sont exigées qu'à la fin de ce cycle.

Or, s'il est certain que cette exigence formelle n'empêche pas les ET de procéder à une analyse des besoins qui ne soit pas complètement déterminée par la structure de l'offre de formation, il est aussi évident qu'elle rend difficile la formalisation des résultats de cette analyse et détourne la préoccupation des ET vers les aspects formels de l'expression de leurs "besoins". En ce sens, elle agit comme un facteur de réduction de l'espace d'incertitude contrôlé par les ET et, donc, comme un facteur de renforcement du pouvoir des formateurs sur les "se formant".

3. Les besoins institués et les pratiques sociales

Bien qu'important, l'inventaire des conditions objectives qui influencent le processus d'analyse des besoins ne nous fournit toutefois pas les éléments nécessaires à la compréhension de ce processus dans toute sa complexité. Comme le remarque Jean-Marie Barbier et Marcel Lesne, "ce qui est important pour caractériser une pratique d'analyse des besoins est peut-être moins de décrire la combinaison des opérations et outils qu'elle utilise que de savoir d'où elle part et à quel type de résultat elle parvient, quels moyens sont indispensables pour obtenir ce résultat et surtout dans quel type de rapports se trouvent les différents agents qui y sont impliqués." (1)

Dans la titularisation en exercice, bien que les OP soient *objectivement* attachés aux exigences de formation définies par l'institution employeuse et les ET à l'interprétation que les CP font de ces exigences, la conduite qu'ils adoptent dans le processus d'analyse des besoins peut n'être pas déterminée complètement par ce lien institutionnel. Puisqu'ils

(1) J.M. BARBIER et M. LESNE. - L'analyse des besoins en formation. - Robert Jauze, 1977, p. 43.

sont censés jouer un rôle de formateurs, ils peuvent *orienter pédagogiquement* leur intervention en agissant ainsi comme "faciliteurs" de l'émergence de besoins individuels de formation qui s'opposent aux tendances homogénéisantes inscrites dans la structure de la situation où se réalise l'analyse de ces besoins. De même, bien que les "se formant" soient *objectivement incités* à "orienter" leur intervention à partir de l'image qu'ils se font des attentes de leurs évaluateurs, ils gardent toujours une *marge de liberté* dont l'utilisation peut leur permettre d'investir stratégiquement en empêchant le façonnement des demandes de formation par une offre pré-programmée. Ce type d'intervention est même légitimé par les principes pédagogiques qui orientent la titularisation en exercice ...

Il y a donc une contradiction entre la structure institutionnelle de l'espace où se réalise l'analyse des besoins de formation et l'orientation pédagogique qui est censée organiser l'intervention des formateurs et des "se formant". Cette contradiction nous pousse à admettre que cet espace peut devenir un espace générateur d'innovations dans le domaine de la formation des enseignants.

Tout en étant structuré institutionnellement par des facteurs qui lui sont "extérieurs", le processus d'analyse des besoins de formation est aussi produit par les acteurs qui y sont engagés directement et qui disposent d'une autonomie relative par rapport aux intérêts des institutions auxquelles ils sont attachés. La caractérisation de ce processus exige donc qu'on caractérise empiriquement les comportements adoptés par les formateurs et les "se formant" à l'intérieur de ce processus.

Or, comme nous l'avons déjà suggéré à plusieurs reprises, cette caractérisation empirique peut être réalisée en utili-

sant la représentation que les différents acteurs se font du processus dans lequel ils sont engagés. Nous pouvons donc nous appuyer sur les réponses des OP aux questions 3 3 de l'enquête 3, sur les réponses des DT aux questions 3 1 de l'enquête 2 et sur les réponses des ET aux questions 3 3 de l'enquête 1, en utilisant subsidiairement le contenu des interviews faites auprès des OP, DT et ET.

- L'intervention des Orienteurs Pédagogiques

Les documents que les ET peuvent utiliser pour l'élaboration de leurs PIT sont nombreux. Chacun d'eux constitue une référence et son utilisation présuppose une configuration déterminée de l'espace organisatif dans lequel s'est déroulé le processus d'analyse des besoins. En tenant compte seulement des documents prévus dans les enquêtes 1 et 3, on peut, en effet, admettre que :

1. L'utilisation des projets spécifiques exprime la prise en compte de l'offre de formation formulée par les OP à partir des exigences de formation de l'institution employeuse et n'exige pas l'établissement de rapports entre les ET.

2. L'utilisation du Plan de formation de l'école présuppose l'existence de contacts interdisciplinaires entre les DT d'une même école et, éventuellement, entre les ET et exprime la prise en compte des exigences de formation de l'institution employeuse qui, dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole, sont interprétées au niveau de l'école, ayant en vue le réajustement que les DT y font du référant institué pour l'évaluation (l'instrument d'évaluation).

3. L'utilisation de l'instrument d'évaluation exprime la prise en compte des exigences de l'institution employeuse traduits opérationnellement sous la forme d'un référant institué pour l'évaluation dont le langage est maîtrisé fondamentalement par les OP.

4. L'utilisation des PIT d'autres ET appartenant au même groupe de disciplines et qui font la même année de formation présuppose l'existence de contacts réguliers au niveau du groupe de disciplines assurés, éventuellement par le LT de

ce groupe.

5. l'utilisation des PIT des ET d'autres groupes de disciplines et de la même année présuppose l'existence de contacts interdisciplinaires entre les ET qui ne sont pas nécessairement contrôlés par les DT ou par les OP

6. l'utilisation des PIT d'ET du même groupe de disciplines et d'autres années présuppose une situation institutionnelle semblable à celle que nous avons décrite en 4., mais présuppose encore que les ET prennent éventuellement en compte les attentes implicites de leurs évaluateurs dans le domaine de la classe.

7. l'utilisation des PIT des ET d'autres groupes de disciplines et d'autres années, en plus de présupposer l'existence d'un espace organisatif semblable à celui que nous avons décrit en 5., présuppose encore que les ET essayent de décoder les attentes implicites du CP qui seront utilisées dans leur évaluation dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole.

Si l'on fait maintenant une analyse comparée entre :

- les types de documents que les OP considèrent que les ET ont pris en compte dans l'élaboration de leurs PIT et les documents que ceux-ci déclarent avoir pris en compte, et, l'importance relative qui, d'après les OP et les ET, a été accordée à chacun de ces documents, on peut identifier les traits caractéristiques de la représentation que les OP et les ET se font du processus d'analyse de besoins. Et, si l'on admet que la représentation que se font les OP est, en quelque sorte, façonnée par leur expérience vécue dans ce processus, les différences qu'elle présente par rapport à la représentation des ET exprime, en dernière analyse, le sens de l'intervention des OP dans la détermination des objectifs inducteurs de formation.

Or, les données du tableau I nous montrent que ces deux types de représentations sont qualitativement différentes ($\chi^2 = 17,52$ significatif pour un seuil $p = 0,010$).

TABLEAU I

Documents utilisés dans l'élaboration du PIT, selon l'opinion des OPs et des ETs

	Projet spécifique	Plan de formation de l'école	Instrument d'évaluation	PITs d'autres enseignants en titularisation			
				De la même année et groupe de disciplines	De la même année et d'autres groupes de disciplines	D'autres années et du même groupe de disciplines	D'autres années et groupes de disciplines
OPs	88,5% (23)	88,5% (23)	50,0% (13)	57,7% (15)	3,8% (1)	11,5% (3)	0,0% (0)
ETs	83,4% (181)	79,3% (172)	24,9% (54)	35,0% (76)	15,7% (34)	28,1% (61)	18,9% (41)

$\chi^2 = 17,52$

6 degrés

$p = 0,010$

Ainsi, la moitié des OP (50 %) considère que, dans l'élaboration de leurs PIT, les ET ont accordé une grande importance à l'instrument d'évaluation, tandis que, parmi les ET, le pourcentage correspondant n'est que de 24,9 %. En outre, en ce qui concerne l'utilisation des PIT d'au-

tres ET, la presque totalité des OP qui considèrent que ces PIT ont été utilisés, pensent qu'ils appartiennent à des ET du même groupe de disciplines et de la même année de formation. En revanche, un pourcentage significatif d'ET considère avoir accordé une importance significative aux PIT de leurs collègues appartenant à d'autres groupes de disciplines ou qui ne sont pas dans la même année de formation.

Ces différences étant l'expression du sens donné par les OP à leur intervention, on peut alors constater que ceux-ci essaient de valoriser surtout les exigences de formation de l'institution employeuse en incitant les ET à les prendre en compte en faisant référence à un document qui les exprime sous leur forme de compétences directement mesurables à travers un référent dont les OP sont censés maîtriser le langage. Cette intervention des OP est, en outre, accompagnée d'une organisation de l'espace institutionnel où est produite la définition des objectifs de formation qui privilégie les contacts institués à l'intérieur d'un même groupe de disciplines au dépens des contacts interdisciplinaires et des contacts qui permettent un échange avec les ET qui ont déjà vécu une expérience dans le système de formation.

Mais les différences entre les représentations des OP et des ET ne portent pas seulement sur la structure des documents utilisés. Les données du tableau II, nous montrent qu'elles portent encore sur l'importance moyenne accordée à chaque document. Les OP croient en effet que les ET ont accordé une importance plus grande aux projets spécifiques, à l'instrument d'évaluation et aux PIT du même groupe de disciplines que celle que ceux-ci déclarent leur avoir accordée. Les ET, en revanche, accordent une importance nettement plus grande au Plan de Formation de l'école et, principalement, aux PIT de leurs collègues d'autres groupes de disciplines

que ne le pensent les OP:

TABLEAU II

Importance moyenne du rôle joué par chacun des documents utilisés dans l'élaboration du PIT, selon l'opinion des OPs et des ETs

	Projet spécifique	Plan de formation de l'école	Instrument d'évaluation	PITs d'autres enseignants en titularisation			
				De la même année et groupe de disciplines	De la même année et d'autres groupe de disciplines	D'autres années et du même groupe de disciplines	D'autres années et groupes de disciplines
OPs	1,61	1,39	1,42	1,36	1,00	1,50	0,00
ETs	1,48	1,48	1,26	1,36	1,24	1,38	1,34

Ces données qui confirment ce que nous avons dit tout à l'heure, nous suggèrent encore que l'intervention des CP est aussi une tentative de sous-valorisation de l'offre de formation structurée à l'école, c'est-à-dire, de sous-valorisation de la marge d'interprétation que les DT font des exigences de formation de l'institution employeuse et qui leur permet de ré-ajuster le référent institué pour l'évaluation.

Les paramètres qui peuvent expliquer l'intervention des OP ne sont évidemment pas de nature pédagogique. Dans cette

intervention "une opération privilégiée se dégage qui est celle de l'évaluation" (1), ou mieux, celle de rendre cohérents les objectifs de la formation avec le référent institué pour l'évaluation. Les OP essayent, en effet, de profiter de leur rôle d'intermédiaires entre l'institution employeuse et les acteurs qui effectivement réalisent l'évaluation des "se formant" pour augmenter leur pouvoir sur le système de formation. Evidemment, cette intervention ne facilite pas l'émergence de besoins individuels et diversifiés, mais elle vise fondamentalement la "normalisation" de ces besoins en les intégrant dans une offre pré-programmée de façon à ce que ce soit davantage les acteurs qui ont formulé cette offre ceux qui maîtrisent les instruments nécessaires à l'évaluation des effets produits par le processus de formation sur les "se formant".

- L'intervention des Délégués à la Titularisation

Dans une pré-enquête que nous avons réalisée auprès des DT, on a constaté que leurs réponses à une question portant sur l'importance qu'à leur avis les ET ont accordée aux différents documents prévus dans l'élaboration de leurs PIT se distribuaient en deux grands groupes :

1. un groupe important de DT considéraient comme très important le rôle joué par tous les documents mentionnés sur la liste
2. un autre groupe moins important de DT considéraient que seuls le Projet spécifique et le Plan de formation de l'école avaient joué un rôle important, tandis que les autres documents n'avaient joué aucun rôle.

Cette distribution de réponses, bien qu'elle soit un indicateur important quant à la division des DT en ce qui

(1) J.M. BARBIER et M. LESNE. - L'analyse de besoins en formation. - p. 46.

concerne leur attitude envers le processus de conception du PIT, ne nous permet toutefois pas de re-construire la représentation qu'ils se font de ce processus.

Il nous fallait donc suivre un autre cheminement. Ainsi, nous avons demandé directement aux DT leur opinion sur le type de préoccupations manifestées par les ET dans l'élaboration des PIT et nous avons classé leurs réponses en deux groupes :

1. le premier intégrait les réponses des DT qui considéraient que c'était les formateurs qui avaient prêté l'appui le plus important aux ET dans l'élaboration de leurs PIT ;
2. un autre groupe comprenant les réponses des DT qui attribuaient ce rôle aux "se formant" eux-mêmes.

Les réponses de ces deux groupes de DT sont, comme nous le montre le Tableau III, qualitativement différentes ($X^2 = 6,70$ significatif pour un seuil $p = 0,025$). La réponse aux exigences de formation définies dans le plan de formation de l'école est la préoccupation prioritaire des ET d'après l'opinion d'un pourcentage significatif (48,6 %) de DT du premier groupe, tandis que la presque totalité des DT du deuxième groupe considèrent que les ET cherchent une réponse à leurs besoins de formation (42,1 %) ou choisissent les activités de formation qui leur permettent le mieux de mettre en pratique les compétences valorisées dans l'instrument d'évaluation.

Or, si l'on admet que ces différences découlent, dans une large mesure, d'expériences institutionnelles différentes, on doit admettre aussi que les réponses des DT du premier groupe sont celles qui expriment le mieux le sens de l'intervention des DT dans le processus d'analyse des besoins. Dans ces conditions, il n'est pas excessif de dire que l'intervention des DT dans le processus d'analyse des besoins

TABLEAU III

Opinion des DTs par rapport aux préoccupations manifestées par les ETs dans le processus de conception de leurs PITs

	Réponse aux besoins de formation	Réponse aux exigences du plan de formation de l'école	Mise en scène des compétences valorisées dans l'instrument d'évaluation	S/R	TOTAL
DTs qui considèrent avoir été les "formateurs" à prêter l'appui le plus important dans la conception du PIT	25,7% (19)	48,6% (36)	25,7% (19)	7,5% (6)	76,9% (80)
DTs qui considèrent avoir été les "se formant" à prêter l'appui le plus important à leurs collègues dans la conception du PIT	42,1% (8)	15,8% (3)	42,1% (8)	20,8% (5)	23,1% (24)
TOTAL	29,0% (27)	41,9% (39)	29,0% (27)	10,6% (11)	(104)

$$\chi^2 = 6,7$$

2 degrés de liberté

$$p = 0,025$$

s'oriente vers la sur-valorisation du Plan de Formation de l'école.

L'individualisation des Projets de formation des ET n'est donc pas la préoccupation prioritaire de leurs formateurs. L'intervention de ceux-ci ne fait que renforcer les tendances à l'homogénéisation qu'on a pu dégager à travers l'

identification des paramètres caractéristiques du contexte institué pour la définition des objectifs inducteurs de formation.

- Les tendances à l'homogénéisation et l'espace de diversification des demandes de formation

En visant implicitement la re-valorisation d'une offre pré-programmée, les comportements adoptés par les OP et les DT dans le processus d'analyse des besoins ne garantissant toutefois pas l'homogénéisation des demandes de formation. En fait, s'il est certain que la structure objective de la situation dans laquelle cette analyse se réalise, favorise les tendances vers l'homogénéisation, il est aussi certain que les stratégies d'intervention des OP et des DT ne sont pas nécessairement convergentes et qu'ils ne sont pas seuls acteurs à intervenir *directement* dans ce processus.

Les ET dont les stratégies d'intervention seront étudiées par la suite, essayent, en effet, de s'opposer aux stratégies développées par leurs formateurs et garantissent ainsi une certaine marge d'indétermination à leurs demandes de formation. En outre, bien qu'elles soient morphologiquement semblables, les stratégies d'intervention des OP et des DT ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Les OP essayent d'inciter les ET à demander des activités de formation dont les résultats peuvent être directement mesurés en utilisant l'instrument d'évaluation, tandis que les DT valorisent surtout les activités qui sont prévues dans le Plan de Formation de l'école et qui leur permettent d'utiliser la marge d'interprétation de cet instrument qu'ils possèdent.

Il s'agit donc de deux stratégies structurées dans un autre champ d'activités que celui de l'analyse des besoins de formation, mais qui agissent sur ce champ en y introduisant deux tendances homogénéisantes dont la coexistence conflictuelle peut produire une tendance à la diversifi-

cation des demandes de formation. Raymond Boudon a montré à ce sujet que la coexistence, à l'intérieur d'un système, d'acteurs poursuivant des objectifs stratégiques différents mais morphologiquement semblables peut produire des effets pervers ou des effets d'agrégation, c'est-à-dire des effets "qui résultent de la juxtaposition de comportements individuels sans être inclus dans les objectifs recherchés par les acteurs" (1).

Cette tendance potentielle vers l'hétérogénéisation - résultant de la confluence de deux tendances homogénéisantes - sera, très probablement, localisée dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole, puisque c'est sur ces deux domaines de formation que portent les activités prévues dans le Plan de Formation de l'école. Il est d'ailleurs significatif que les innovations les plus importantes produites dans la périphérie du système aient été "engendrées" par les activités développées explicitement dans ces deux domaines de formation ...

- Les "se formant" devant les stratégies de leurs formateurs

Les aspects contradictoires des stratégies d'intervention des formateurs ne sont pas seules responsables de la création d'un espace de diversification des demandes de formation qui s'oppose aux tendances homogénéisantes inscrite dans la structure objective de la situation dans laquelle elles sont formalisées. L'intervention des ET élargit, en effet, cet espace et contribue à la réalisation de cette tendance potentielle.

(1) R. BOUDON.- Effet pervers et ordre social. - Presses universitaires de France, 1979, p. 70.

TABLEAU IV

Documents utilisés par les ETs dans l'élaboration de leur PIT en fonction de la structure qui leur a prêté un appui particulièrement important

	Projet spécifique	Plan de formation de l'école	Instrument d'évaluation	PITs d'autres enseignants en titularisation				T O T A L
				De la même année et groupe de disciplines	De la même année et d'autres groupes de disciplines	D'autres années et du même groupe de disciplines	D'autres années et groupes de disciplines	
ETs qui ont reçu un appui particulièrement important de leur OP	100,0% (12)	50,0% (6)	66,7% (8)	16,7% (2)	0,0% (0)	41,7% (5)	25,0% (3)	6,1% (12)
ETs qui ont reçu un appui particulièrement important de leur DT	79,5% (70)	83,0% (73)	18,2% (16)	30,7% (17)	13,6% (12)	19,3% (17)	17,0% (15)	44,4% (88)
ETs qui ont reçu un appui particulièrement important de leurs collègues	87,8% (86)	81,6% (80)	24,5% (24)	41,8% (41)	21,4% (21)	33,7% (33)	21,4% (21)	49,5% (98)

TABLEAU V

Importance moyenne accordée à chacun des documents utilisés dans l'élaboration du PIT par les groupes d'ETs qui considèrent avoir reçu un appui particulièrement important des OPs, des DTs ou de leurs collègues

	Projet spécifique	Plan de formation de l'école	Instrument d'évaluation	PITs d'autres enseignants en titularisation			
				De la même année et groupe de disciplines	De la même année et d'autres groupe de disciplines	D'autres années et du même groupe de disciplines	D'autres années et groupe de disciplines
ETs qui considèrent avoir reçu un appui particulièrement important de leur OP	1,41	2,00	1,25	1,50	0,00	1,80	1,33
ETs qui considèrent avoir reçu un appui particulièrement important de leur DT	1,57	1,42	1,44	1,41	1,25	1,35	1,27
ETs qui considèrent avoir reçu un appui particulièrement important de leurs collègues	1,43	1,46	1,29	1,33	1,14	1,36	1,33

Ainsi, si l'on analyse, à partir des données des tableaux IV et V, les conduites adoptées par les ET lorsqu'ils reçoivent un appui particulièrement important de leurs formateurs, on peut constater que :

- les ET qui reçoivent un appui particulièrement important de leur OP manifestent une préoccupation plus poussée de prendre en compte les exigences de l'institution employeuse : que celles-ci soient exprimées dans les projets spécifiques (dont la fréquence d'utilisation est de 100 %) ou dans l'instrument d'évaluation (fréquence d'utilisation de 66,7 %).

- les ET qui reçoivent un appui important de leur DT sont ceux qui utilisent moins fréquemment le projet spécifique (fréquence d'utilisation de 79,5 %) et l'instrument d'évaluation (fréquence d'utilisation de 18,2 %) et plus fréquemment le Plan de Formation de l'école (fréquence d'utilisation de 81,6 %).

Apparemment, la structure des préoccupations manifestées par les ET dans l'élaboration de leurs PIT est déterminée par l'intervention des formateurs, c'est-à-dire que les changements subis par cette structure en conséquence de l'intervention des OP et des DT sont structurellement semblables aux objectifs stratégiques poursuivis par ceux-ci. Cependant, si l'on tient compte des données du tableau V, on constate que ces changements n'expriment qu'une acceptation formelle de ces objectifs :

- le groupe d'ET qui utilisent le plus fréquemment le projet spécifique et l'instrument d'évaluation est en même temps le groupe qui accorde une importance en moyenne plus petite à ces deux documents et une importance moyenne plus grande au Plan de Formation de l'école ;

- les ET qui, en conséquence de l'appui reçu de leur DT, sont incités à prendre en compte le Plan de Formation de l'école sont ceux qui accordent une importance moyenne plus petite à ce document et une importance moyenne plus grande au projet spécifique et à l'instrument d'évaluation.

Cela veut dire que les situations dont le processus de structuration contraint les ET à prendre en compte les exigences de formation stratégiquement valorisées par leurs formateurs sont en même temps celles où ces exigences acquièrent une importance moyenne plus petite. Les ET sont donc capables de profiter des contradictions existant entre les formateurs, en développant informellement des contre-stratégies dans les situations où ils sont obligés d'accepter formellement les objectifs stratégiques de ceux-ci.

- La production d'objectifs de formation et la (re)production des rapports de pouvoir

La définition des objectifs inducteurs de formation par les "se formant" eux-mêmes était, d'après l'un des concepteurs de la titularisation en exercice, l'aspect innovateur le plus important introduit par ce modèle de formation. La possibilité d'établir de nouveaux rapports de formation, l'augmentation de la flexibilité du système maintenant capable de profiter de l'expérience professionnelle des "se formant", l'intégration de ceux-ci dans l'école étaient, à son avis, des conséquences inévitables de ce processus d'analyse des besoins de formation.

La réalité du processus se présente, toutefois, d'une façon bien complexe.

Les Plans Individuels de Travail ne sont pas individuels mais constituent des variations sur les projets spécifiques ;

la répétition bi-annuelle des mêmes actions de formation est une réalité dont l'importance ne peut être négligée ; les rapports de formation sont décalqués sur ceux qui vigoraient avant l'introduction de l'innovation. En un mot, l'analyse des besoins de formation n'a pas produit un contexte de production ou de gestion d'itinéraires individuels de formation.

Les responsables de cette situation sont les DT et les ET et, éventuellement, les OP qui n'ont pas compris le sens de l'innovation et non pas le projet de l'innovation et ses concepteurs.

La réalité est, néanmoins, plus complexe.

Le modèle de l'innovation, comme nous l'avons montré, produit des contraintes institutionnelles qui induisent une tendance à l'homogénéisation de la demande. Les formateurs, pour leur part, ne font qu'intérioriser ces contraintes et les traduire dans leur intervention pédagogique.

Par ailleurs, la référence au champ social où se produit un jugement de valeur sur les compétences professionnelles des "se formant" est une référence obligatoire si l'on veut expliquer ce processus sans avoir recours à un discours moraliste.

C'est en effet par référence au champ de l'évaluation et à la distribution du pouvoir en son sein qu'il est possible de déceler la structure du champ où sont définis les objectifs inducteurs de formation. Le pouvoir de juger se superpose, en fait, à la capacité d'identifier les objectifs de formation pertinents par rapport aux caractéristiques singulières des "se formant" et à la nécessité de concevoir des activités de formation cohérentes avec ces objectifs.

La possibilité de produire une offre adaptée aux demandes de formation plus ou moins imprévisibles est une illusion.

Les rapports entre l'offre et la demande de formation sont, en dernier ressort, médiatisés par les rapports d'évaluation. Cette médiation justifie la transformation de l'offre de formation en un inventaire de compétences exigées des "se formant" et la tendance à ce que ceux-ci façonnent leurs demandes sur une offre pré-programmée.

Apparemment le marché de formation serait ainsi un marché équilibré. On y trouve, en effet, une offre de formation adaptée à la demande, ce qui garantirait aux formateurs l'exercice du pouvoir de former et aux "se formant" le devoir d'être formés. Les rapports de pouvoir institués dans le système ne serait donc pas objet de contestation puisqu'ils seraient fonctionnellement adaptés à un système qui veut trouver une réponse pédagogiquement efficace aux besoins de formation identifiés par les "se formant".

Cette réalité cache cependant d'autres aspects qu'il convient de déceler.

D'abord, les objectifs stratégiques des formateurs ne sont pas nécessairement convergents. Leurs stratégies d'intervention, malgré leur obéissance à des logiques de structuration semblables, ne le sont pas non plus. Les OP et les DT essayent en fait d'infléchir le processus d'analyse des besoins de façon à ce que celui-ci conduise à l'organisation d'activités de formation dont les effets puissent être directement évalués grâce au référent d'évaluation qu'ils maîtrisent le mieux. Chacun d'eux construit toutefois un référent d'évaluation qui, bien qu'il soit décalqué sur les exigences de formation de l'institution employeuse, présente certaines variations en conséquence de la marge d'interprétation des exigences dont chacun d'eux dispose. Leur intervention homogénéisante produit, de cette façon, un espace potentiel d'hétérogénéisation dont les ET essayent de profiter.

Mais, outre ces caractéristiques contextuelles de l'espace de définition des objectifs inducteurs de formation, l'existence de conflits de pouvoir dans le champ de l'évaluation peut aussi être signalée comme l'un des facteurs responsables de la diversification du système. Nous allons montrer, en effet, que les enjeux institutionnels qui traversent ce champ d'évaluation déterminent la structure de l'intervention des acteurs qui y sont engagés.

Il n'y a donc pas un équilibre stable entre l'offre et la demande de formation garantissant l'exercice du pouvoir à ceux qui ont le devoir de former et le droit de juger. Une étude détaillée, portant sur les pratiques de formation qui admettent, au départ, que celles-ci ne sont pas complètement déterminées par les objectifs qu'elles sont censées poursuivre se trouve de la sorte justifiée.

C - LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES, LES FORMATEURS ET LES "SE FORMANT"

Les domaines de formation du Système Educatif et de l'École sont, parmi les trois domaines de formation des "se formant", ceux qui présentent une plus grande marge d'indétermination organisationnelle.

L'analyse que nous avons faite dans le chapitre précédent sur le processus de définition des objectifs inducteurs de formation nous montre, en effet, que l'essentiel des conflits institutionnels qui se développent entre les formateurs et entre ceux-ci et les "se formant" porte sur la définition des objectifs intégrés dans ces deux domaines de formation. Les caractéristiques structurelles du proces-

sus de définition des itinéraires individuels de formation induisent donc une tendance à ce que les demandes interdisciplinaires de formation soient imprévisibles pour ceux qui sont censés offrir cette formation. Il s'agit d'une tendance dont l'origine ne se trouve pas seulement dans la structuration du processus de formalisation des demandes de formation. C'est encore une conséquence directe des caractéristiques intrinsèques des formateurs et de la façon dont ils organisent leur travail de formation.

En réalité, les OP et les DT ont été, en général, formés dans les stages classiques où l'on prêtait une attention presque exclusive à la formation dans le domaine de la classe et aux techniques spécifiques à leur groupe de disciplines. Avec la titularisation en exercice, on leur demande, par contre d'être capable d'organiser une offre de formation très flexible dans des domaines où ils ne se sentent pas à l'aise pour exercer leur rôle de formateurs.

Sensibles à cette situation, les structures centrales de coordination de la titularisation en exercice n'ont jamais réussi à mettre en oeuvre un système capable de dépasser ce manque de formation des formateurs. Les structures de coordination des OP et des DT n'ont pas non plus réussi à se transformer en espace de formation ou en espace de coordination de leur travail de formation. Comme nous l'avons montré auparavant, l'existence des Equipes d'Appui Pédagogique et l'intervention des Conseils Pédagogiques dans le domaine de la formation des enseignants n'ont pas produit d'effets importants dans l'organisation du travail de formation.

Cela justifie donc que nous accordions une importance particulière à l'étude des contenus de formation intégrés dans les flux de formation qui partent des formateurs et

dans ceux qui arrivent aux "se formant". Mais, en conséquence de la marge d'indétermination identifiée tout à l'heure, il est également justifié d'admettre que l'organisation des séances de formation engageant les ET des différents groupes de disciplines constitue un espace privilégié de l'investissement stratégique des acteurs et donc que ce soit à propos de son processus de structuration que nous trouvions les différences les plus significatives entre les représentations que les OP, DT et ET se font du fonctionnement du système. Enfin, dans la mesure où le système de formation n'est pas un système complètement structuré mais un système en structuration, cela justifie que nous nous penchions sur les variations subies par les représentations des ET pendant le processus de leur socialisation. Ces variations peuvent, en effet, contribuer à éclairer le processus de structuration de leurs stratégies d'intervention et à la compréhension des rapports qu'ils établissent avec leurs formateurs.

Avant la caractérisation de l'espace institutionnel où se structurent les actions de formation et l'identification des changements subis par cet espace pendant le processus de socialisation des ET, nous allons donc nous pencher sur le contenu des flux formatifs qui circulent dans le système.

1. Les flux formatifs qui circulent dans le système

Caractérisant les flux formatifs en fonction des domaines de formation qu'ils embrassent, on peut considérer que, dans la titularisation en exercice, les flux formatifs suivants circulent :

1. flux qui partent des OP et se dirigent vers les DT et les ET ;

2. flux qui partent des DT et se dirigent vers les ET ;
3. flux qui arrivent aux DT en provenant de leur OP ;
4. flux qui arrivent aux ET en provenant de leur OP ;
5. flux qui arrivent aux ET en provenant de leur DT.

Par la caractérisation de ces flux, nous allons pouvoir nous apercevoir de la structure des contenus de formation reçus par les "se formant" et problématiser la façon dont les formateurs conçoivent leur travail pédagogique. Analyser les domaines de formation embrassés par les flux où sont engagés respectivement les OP et les DT, nous allons, dans un premier moment, réfléchir au décalage existant entre l'image que les formateurs se font d'eux-mêmes et l'image que les "se formant" construisent de leurs formateurs. Le processus de formation de cette dernière peut être analytiquement étudié en caractérisant les changements qu'il subit pendant le processus de socialisation des "se formant". Enfin, il devient possible de réaliser une première ébauche de la structure de l'espace institutionnel de formation grâce à l'identification des domaines de formation embrassés par les flux formatifs qui arrivent aux "se formant" en conséquence du travail pédagogique développé par les OP et les DT.

- Les flux formatifs dans lesquels sont engagés les Orienteurs Pédagogiques

Les données du tableau I sont significatives en ce qui concerne l'organisation du travail de formation des OP et la façon dont ce travail est vécu à l'école.

Une première analyse de ces données nous montre que, malgré l'existence d'un pourcentage significatif d'OP qui considèrent que la formation interdisciplinaire est intégrée dans leur travail pédagogique (52 %), seulement un petit

TABLEAU I

Domaines de formation embrassés par les flux formatifs qui partent des OPs et par ceux qui proviennent de ceux-ci et arrivent aux DTs et ETs

	SE+Ec+ classe	SE/Ec+ classe	SE/Ec	Classe	Aucun Appui	S/R
Flux formatifs qui partent des OPs	24,0% (6)	16,0% (4)	12,0% (3)	48,0% (12)	0,0% (0)	3,8% (1)
Flux formatifs qui arrivent aux DTs	11,1% (11)	8,1% (8)	0,0% (0)	58,6% (50)	22,2% (22)	4,8% (5)
Flux formatifs qui arrivent aux ETs	13,0% (26)	11,0% (22)	0,0% (0)	40,5% (81)	35,5% (71)	7,8% (17)

pourcentage de DT (19,2 %) et d'ET (24,0 %) considère avoir reçu de leur OP un appui dans la formation dans les domaines du Système Educatif ou de l'Ecole. Il y a donc de la part des OP une image plus positive de leur travail de formation que celle qui est construite à l'école où l'on considère leur intervention comme un travail spécialisé dans le domaine de la classe qui n'intervient donc pas dans la formation dans les domaines dont la gestion est censée être assurée par le Conseil Pédagogique.

L'image que l'on se fait à l'école du travail pédagogique des OP n'est toutefois pas une image homogène. Les différences que l'on trouve entre les flux formatifs que les DT et les ET déclarent avoir reçus de leur OP sont en effet statistiquement significatives ($X^2 = 9,16$ significatif pour un seuil $p = 0,05$). Ainsi, si parmi les IT l'image de l'OP en tant que spécialiste du groupe de disciplines est l'image majori-

taire (elle est présente parmi 58,6 % des DT), déjà parmi les ET, bien que cette image soit l'image dominante, elle est nuancée par l'apparition d'un pourcentage significatif de réponses qui renvoient une image positive du travail de l'OP (1) et d'un pourcentage plus significatif encore de réponses qui renvoient une image très négative de ce travail (2).

Or, si l'on tient compte des données du tableau II, on peut constater que cet éloignement entre les images que les DT et les ET se font du travail pédagogique des OP est une conséquence du processus de socialisation des "se formant". L'image de l'OP en tant que spécialiste d'un groupe de disciplines est, parmi les ET, nettement plus accentuée au début qu'à la fin du cycle de formation (3) au contraire de l'image de l'OP intervenant dans les domaines interdisciplinaires de formation qui est plus accentuée à la fin qu'au début du cycle de formation (4). Ces deux tendances ne nous autorisent toutefois pas à considérer que l'image de l'OP

-
- (1) 24 % des ET considèrent avoir reçu un appui interdisciplinaire de leur OP, tandis que ce pourcentage n'est que de 19,2 % parmi les DT.
- (2) 22,2 % des DT et 35,5 % des ET considèrent n'avoir reçu aucun appui de leur OP.
- (3) 44,0 % des ET de 1^{re} année de formation considèrent avoir reçu un appui de leur OP limité au domaine de la classe et ce pourcentage s'amoinde jusqu'à 33,3 % parmi les ET qui sont à la fin de leur cycle de formation.
- (4) Au début du cycle de formation, 21,6 % des ET considèrent avoir reçu un appui interdisciplinaire de leur OP et ce pourcentage augmente jusqu'à 28 % à la fin du cycle de formation.

TABLEAU II

Domaines de formation embrassés par les flux formatifs qui arrivent aux ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années en provenant de leur OP

	SE+Ec+ classe	SE/EC+ classe	Classe	Aucun appui	S/R
1 ^{ère} année	13,6% (17)	8,0% (10)	44,8% (56)	33,6% (42)	8,8% (12)
2 ^{ème} année	12,0% (9)	16,0% (12)	33,3% (25)	38,7% (29)	6,3% (5)

auprès des ET s'améliore pendant le processus de socialisation de ceux-ci. On constate, en fait, que le pourcentage d'ET qui considèrent n'avoir reçu aucun appui de leur OP est légèrement plus grand à la fin de ce processus qu'à son début.

On peut seulement signaler une différenciation progressive de l'image que les ET se font des OP et si l'on admet que cette différenciation prend "tout son sens dans la notion de vécu" (1), on doit s'interroger sérieusement sur les paramètres du contexte de formation qui sont responsables de son apparition. Sans que cela puisse être considéré comme une réponse définitive à cette question, on peut admettre que l'image que les ET se font de leur OP est, au début du cycle de formation, construite à partir de celle qui leur est transmise par les DT et que la différenciation signalée est une conséquence des expériences interpersonnelles vécues avec l'OP et de l'autonomisation progressive des stratégies d'intervention des ET.

(1) J.M. MONTEJL. - op. cit., p. 70.

- Les flux formatifs qui partent des Délégués à la Titularisation

Les images qui circulent à l'école portant sur le travail pédagogique des DT sont aussi qualitativement différentes.

TABLEAU III

Domaines de formation embrassés par les flux formatifs qui partent des DTs et par ceux qui arrivent aux ETs en provenant de leurs DTs

	SE+Ec+ classe	SE/Ec+ classe	Classe	Aucun appui	S/R
Flux formatifs qui partent des DTs	42,1% (40)	40,0% (38)	16,8% (16)	1,1% (1)	8,7% (9)
Flux formatifs qui arrivent aux ETs	36,2% (71)	20,4% (40)	35,2% (69)	8,2% (16)	9,7% (21)

Une analyse des données du tableau III nous montre, en effet, que la presque totalité des DT (82,1 %) considère avoir prêté un appui interdisciplinaire à leurs ET tandis qu'un pourcentage significatif de ceux-ci (43,4 %) considère que l'appui reçu de leur DT n'a pas été élargi aux domaines du Système Educatif et de l'Ecole.

Témoignant de l'autonomisation progressive des stratégies d'intervention des ET, les données du tableau IV nous montrent, en outre, que les images négatives du travail de formation des DT sont plus fréquentes parmi les ET qui sont à la fin du cycle de formation que parmi ceux qui en sont à son début.

TABLEAU IV

Domaines de formation embrassés par les flux formatifs qui arrivent aux ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années en provenant de leur DT

	SE+Ec+ classe	SE/Ec+ classe	Classe	Aucun appui	S/R
ETs de 1 ^{ère}	41,3% (50)	21,5% (26)	31,4% (38)	5,8% (7)	11,7% (16)
ETs de 2 ^{ème}	28,0% (21)	18,7% (14)	41,3% (31)	12,0% (9)	6,3% (5)

Le pourcentage d'ET qui considèrent avoir reçu un appui interdisciplinaire de leur DT est nettement plus grand au début (62,8 %) qu'à la fin du cycle de formation (46,7 %) et le pourcentage de ceux qui considèrent n'avoir reçu aucun appui augmente de 5,8 % jusqu'à 12,0 % pendant le processus de socialisation.

Le processus de socialisation des ET, en même temps qu'il renforce l'image des DT en tant que spécialistes d'un groupe de disciplines, produit ainsi une tendance à la dégradation globale de cette image. En admettant que la première image que les ET se font des DT est, dans une large mesure, déterminée par celle qui leur est transmise par ceux-ci, on doit admettre aussi que la dégradation de cette image est la conséquence d'une expérience négative vécue par les ET dans le système de formation et, éventuellement, une conséquence de l'augmentation de la conflictualité entre les stratégies d'intervention des formateurs et des "se formant".

- Les flux formatifs reçus par les "se formant"

La circulation de flux formatifs provenant des formateurs qui n'embrassent que le domaine de formation de la classe constitue, avec la dégradation progressive de l'image des formateurs, les caractéristiques les plus importantes de l'image que les ET se font du travail pédagogique développé par leurs formateurs.

Or, si ces deux tendances suggèrent que le système de formation n'assure pas la formation interdisciplinaire des ET, elles peuvent aussi être une expression d'une coordination progressive du travail de formateurs apportant la spécialisation de chacun d'eux dans des domaines spécifiques de formation. On peut, en effet, imaginer une situation où l'on trouve, à l'intérieur des différents groupes de disciplines, des solutions spécifiques concernant la division du travail de formation qui, malgré les tendances signalées, assurent la formation des ET dans les trois domaines de formation.

Cette division du travail présuppose évidemment, l'existence d'une planification de travail entre les formateurs capables de profiter de leurs formations différenciées, ce qui n'est pas confirmé par les données de l'observation. Les données du tableau V nous montrent en effet qu'un pourcentage significatif d'ET (33,2 %) reçoit de leurs formateurs un appui limité au domaine de la classe et qu'un pourcentage qu'on ne peut pas négliger (5,2 %) ne reçoit aucun appui de leurs formateurs. En même temps, en nous appuyant encore sur les données de ce tableau, on peut constater que, pendant le processus de socialisation, le pourcentage d'ET qui reçoivent, de la part de leurs formateurs, un appui satisfaisant dans les trois domaines de formation diminue de 47,4 %

TABLEAU V

Domaines de formation embrassés par les flux formatifs reçus par les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années en provenant de leurs formateurs

	SE+Ec+ classe	SE/Ec+ classe	Classe	Aucun	S/R
1 ^{ère} année	47,4% (63)	18,8% (25)	31,6% (42)	2,3% (3)	2,9% (4)
2 ^{ème} année	32,1% (25)	21,8% (17)	35,9% (28)	10,3% (8)	2,5% (2)
TOTAL	41,7% (88)	19,9% (42)	33,2% (70)	5,2% (11)	2,8% (6)

à 32,1 % et le pourcentage de ceux qui ne reçoivent aucun appui augmente de 2,3 % à 10,3 %.

Outre cette dégradation progressive de la formation reçue par les ET, ou tout au moins, cette augmentation du "décalage" existant entre la formation reçue et la formation dont on aurait besoin, ces données montrent que pendant le processus de leur socialisation les ET s'aperçoivent de l'inexistence d'une coordination entre le travail de formation de l'OP et du DT qui les empêche de recevoir un appui dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole.

L'inexistence de cet appui satisfaisant de la part des formateurs ne signifie toutefois pas que le système ne permet pas la formation des ET dans les domaines interdisciplinaires de formation. Lorsque nous avons étudié les réseaux de communication, nous avons, en effet, suggéré que les ET institutionnalisent des réseaux informels de formation à l'école qui, engageant les ET des différents groupes

de disciplines, structurent une offre de formation créée par la demande elle-même. En outre, on peut encore admettre que les ET ont la possibilité de demander une formation interdisciplinaire soit auprès des structures de coordination du travail des DT (le Conseil Pédagogique ou la section de formation) soit auprès des Equipes d'Appui Pédagogique chargées de la coordination du travail des OP.

Il nous faut donc nous pencher sur la structuration des espaces de circulation des flux formatifs en accordant une attention particulière à ceux où circulent les flux interdisciplinaires, puisque les flux formatifs qui embrassent le domaine de la classe semblent circuler entre les DT, OP et ET qui appartiennent au même groupe de disciplines.

2. Les espaces institutionnels de circulation des flux formatifs

Les circuits de circulation des flux formatifs peuvent être considérés comme des lieux organisés à l'école ayant en vue la planification et l'exécution des séances de formation nécessaires à l'accomplissement des objectifs de formation explicités pendant le processus d'analyse de besoins de formation des "se formant". Les interactions que les acteurs établissent en son sein pour planifier et pour exécuter ces séances produisent deux types de structures organisationnelles, plus ou moins stables, dont il nous faut caractériser empiriquement la configuration. En fait, comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, cette configuration organisationnelle n'est pas nécessairement identique à celle qui a été instituée et les acteurs n'interagissent pas de la même façon lorsqu'ils planifient ou exécutent les séances de formation.

Il est donc justifié que, dans notre étude empirique de l'institution de formation, nous procédions à une distinction analytique entre la structuration institutionnelle de l'espace où se réalise la planification des séances de formation et l'espace où se réalise leur exécution.

Or, si nous centrons notre étude sur la circulation des flux interdisciplinaires de formation, il devient nécessaire d'ajouter à cette distinction analytique une autre qui soit capable de rendre compte des contextes institutionnels dans lesquels se produit la dynamisation de l'innovation à l'école.

En fait, comme nous l'avons montré tout à l'heure, la formation interdisciplinaire des ET semble se développer dans un espace institutionnel "extérieur" au groupe de disciplines, c'est-à-dire dans un espace qui n'a pas été créé par les stages classiques et dont l'existence n'est pas explicitement prévue dans le règlement de la titularisation en exercice et dans le règlement de la gestion pédagogique des écoles. La formation des ET dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole exige donc la création d'un espace institutionnel tout à fait nouveau, ce qui impose aux acteurs engagés dans cette formation une attitude explicite de dynamisation des écoles.

Interroger l'institution de formation à propos de la circulation des flux formatifs c'est donc l'interroger à propos des problèmes organisationnels posés par la dynamisation du système de formation à l'école, par la planification et par l'exécution des séances de formation. Mais dans la mesure où l'analyse d'un processus de formation doit "être orientée tantôt vers l'analyse institutionnelle, tantôt vers l'analyse des désirs et des représentations des enseignants en

formation ... et de leurs formateurs" (1), cette interrogation doit intégrer une mise en question de chacun des acteurs responsables du fonctionnement du système à propos de ce fonctionnement et du rôle qu'il y joue ainsi que de celui de ses partenaires.

La façon dont les formateurs et les "se formant" se situent par rapport à la dynamisation de la formation à l'école, à la planification et à l'exécution des séances de formation interdisciplinaire, constitue ainsi, avec la réflexion portant sur les rapports établis entre les concepteurs et les exécutants de la formation, l'essentiel des résultats de la recherche que nous allons présenter par la suite.

- La dynamisation de la formation à l'école

L'influence exercée par l'engagement institutionnel des acteurs dans la représentation qu'ils se font de l'espace de dynamisation de la formation à l'école, apparaît clairement lorsqu'on fait une analyse comparative entre les deux structures qui, d'après les OP, DT et ET, ont joué le rôle le plus important dans cet espace de dynamisation. Les données du tableau VI nous montrent en effet que :

- la presque totalité des OP (70,8 %) considère pouvoir attribuer aux formateurs le rôle le plus important dans cette dynamisation et un pourcentage significatif d'entre eux (29,2 %) accorde une importance particulièrement grande aux structures extérieures à l'école.

- bien que la majorité des IT (52,6 %) considère que le rôle le plus important dans la dynamisation de la formation

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

TABLEAU VI

Les deux structures dont les OPs, DTs et ETs considèrent qu'elles ont joué le rôle le plus important dans la dynamisation de la formation à l'école

	OPs	DTs	ETs
L'une des deux structures signalées est extérieure à l'école (Sext+Aut)	29,2% (7)	4,1% (4)	10,7% (21)
Les deux structures sont internes à l'école et sont chargées de la gestion du système de formation (Sin)	8,3% (2)	11,3% (11)	2,5% (5)
Ce sont les DTs qui jouent le rôle le plus important suivis des ETs ou d'autres structures internes à l'école (DT+ET/Sin)	33,3% (3)	37,1% (36)	29,9% (59)
Ce sont les ETs qui jouent le rôle le plus important suivis des DTs ou d'autres structures internes à l'école (ET+DT/Sin)	29,2% (7)	47,4% (46)	56,9% (112)
S/R	7,7% (2)	6,7% (7)	9,2% (20)

appartient aux formateurs, seulement un petit pourcentage (4,1 %) admet que les structures extérieures à l'école ont joué un rôle important et un pourcentage significatif d'entre eux (47,4 %) considère que les "se formant" ont joué le rôle le plus important

- la majorité des ET (56,9 %) considère que ce sont eux qui ont joué le rôle central dans la dynamisation de l'innovation et seulement 10,7 % considèrent comme important le rôle joué par les structures extérieures à l'école.

On ne trouve donc pas de ressemblances remarquables entre les représentations que les différentes classes institutionnelles se construisent de cet espace de dynamisation.

La majorité des OP considère que la formation n'est possible que par l'intervention de formateurs et que ceux qui sont extérieurs à l'école jouent un rôle particulièrement actif. L'innovation est donc, à leur avis, une innovation instituée et exogène.

Par contre les DT, bien qu'ils considèrent, majoritairement, la titularisation en exercice comme une innovation instituée, considèrent cependant que l'espace de sa dynamisation est engendré de l'intérieur de l'école elle-même.

Finalement, les "se formant" envisagent la titularisation en exercice comme une innovation endogène dont l'espace institutionnel de dynamisation produit une inversion des rôles institués. Formellement, ils la considèrent comme une innovation dynamisée à partir d'un espace instituant "localisé" à l'intérieur de l'école.

Bien que, tendancielle, chaque classe institutionnelle essaye de valoriser l'espace de son intervention privilégiée, elles reconnaissent toutes l'importance du rôle joué par les ET. 57,0 % des OP, 63,5 % des DT et 82,8 % des ET, considèrent, en effet, les ET comme l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important dans la dynamisation de l'innovation. On peut donc aisément admettre que la reconnaissance de la tendance à l'inversion des rôles institués est la réalité vécue par les différents acteurs à partir de laquelle sont produites des représentations différenciées de la structure de l'espace de dynamisation de l'innovation, ces représentations étant modulées par les intérêts stratégiques contradictoires des formateurs et des "se formant".

Les intérêts stratégiques des acteurs ne les poussent pas seulement à valoriser, dans la dynamisation de la formation, l'espace de leur intervention privilégiée. Par l'analyse des

TABLEAU VII

Localisation institutionnelle des structures qui, selon l'opinion des OPs, DTs et ETs, produisent les phénomènes de résistance à l'innovation

	OPs	DTs	ETs
Seulement des structures extérieures à l'école	52,6% (10)	63,8% (30)	57,0% (61)
Structures intérieures et structures extérieures à l'école	31,6% (6)	25,5% (12)	20,6% (22)
Seulement des structures extérieures à l'école	15,8% (3)	10,6% (5)	22,4% (24)

données du tableau VII portant sur la localisation des noyaux de résistance à l'innovation signalés par les OP, les DT et les ET, on constate que :

- c'est parmi les DT que nous trouvons le plus haut pourcentage de ceux qui considèrent les structures résistant à l'innovation comme "extérieures" à l'école (63,8 %) et le plus petit pourcentage de ceux qui localisent ces structures exclusivement à l'intérieur de l'école (10,6 %).

- c'est parmi les ET que nous trouvons le plus haut pourcentage de ceux qui localisent à l'école les noyaux de production des phénomènes de résistance à l'innovation (22,4 %).

- ce sont les OP qui considèrent le plus fréquemment les noyaux de résistance à l'innovation comme localisés en même temps au-dedans et au-dehors de l'école (31,6 %).

Ainsi, bien que la majorité des acteurs sociaux admette

que les structures qui s'opposent à l'introduction de l'innovation sont extérieures à l'école, chaque classe institutionnelle exprime un point de vue sur les phénomènes de résistance au changement qui explique son engagement institutionnel dans le système de formation, en même temps qu'il est expliqué par cet engagement.

Les OP, en exprimant en quelque sorte leur relation d'extériorité par rapport aux écoles, co-responsabilisent celles-ci quant à la production des phénomènes de résistance à l'innovation.

Les DT sont les principaux responsables de l'organisation de la formation à l'école, bien qu'ils reconnaissent qu'il y existe des noyaux de résistance à l'innovation, ils insistent surtout sur le rôle de freinage joué par les structures extérieures à l'école.

Les ET, finalement, dont l'expérience dans le système est vécue fondamentalement à l'école où ils occupent une position institutionnelle inférieure, perçoivent plus fréquemment l'école comme une structure productrice de phénomènes de résistance au changement.

Les intérêts stratégiques des acteurs qui les poussent à produire un discours sur la structure de l'espace de dynamisation de l'innovation dans lequel sont surtout valorisés leurs espaces d'intervention privilégiés les incitent également à localiser les noyaux de résistance au changement dans les espaces institutionnels où se construisent les "contraintes" au développement de l'intervention de chacun d'eux.

Les différences que l'on trouve parmi les représentations que les acteurs se construisent de la structure de l'espace de dynamisation de la formation ne résultent donc pas d'une appréciation différenciée du rôle joué par les acteurs et par les structures, mais sont le produit de stratégies d'in-

tervention contradictoires qui cherchent leur légitimation et, comme nous allons le montrer par la suite, qui sont encore enracinées dans les façons spécifiques de concevoir l'exercice des fonctions de dynamisateur.

- L'exécution des séances de formation à l'école

L'apparition d'une tendance à l'inversion des rôles institués à l'intérieur du système de formation, est, en quelque sorte confirmée par les données du tableau VIII. En réalité, la majorité des OP (68,0 %) et la presque totalité des ET (89,9 %) admettent que le rôle le plus important dans l'exécution des séances de formation inter-disciplinaire réalisées à l'école appartient aux "se formant".

TABLEAU VIII

Identification des acteurs qui, d'après les OPs, DTs et ETs, ont joué le rôle de plus important dans l'exécution des séances de formation à l'école

	Formateurs	Se formant	S/R
OPs	32,0% (8)	68,0% (17)	3,8% (1)
DTs	19,2% (20)	80,8% (84)	0,0% (0)
ETs	10,1% (21)	89,9% (186)	4,6% (10)

L'institution de la formation produit ainsi une situation formelle dans laquelle les séances de formation interdisciplinaires sont assurées par ceux qui étaient censés profiter de leur réalisation.

Et cette inversion des rôles institués est reconnue aussi bien par les formateurs qui considèrent avoir eux-mêmes exercé un rôle central dans la dynamisation de l'innovation que par ceux qui considèrent que ce rôle a été joué par les "se formant". Les données des tableaux IX et X nous montrent en effet que 70,6 % des OP et des DT qui considèrent l'espace de dynamisation de l'innovation structuré autour des formateurs admettent que les "se formant" ont joué le rôle le plus important dans l'exécution des séances de formation à l'école.

TABLEAU IX

Acteurs qui d'après les OPs ont joué le rôle le plus important dans la dynamisation de la formation et dans l'exécution des séances de formation

Execution Dynamisation	Formateurs	Se formant
Formateurs	29,4% (5)	70,6% (12)
Se formant	28,6% (2)	71,4% (5)

TABLEAU X

Acteurs qui d'après les DTs ont joué le rôle le plus important dans la dynamisation de la formation et dans l'exécution des séances de formation

Execution Dynamisation	Formateurs	Se formant
Formateurs	29,4% (15)	70,6% (36)
Se formant	6,5% (3)	93,5% (43)

Parmi les formateurs, on ne trouve donc pas une correspondance directe entre les représentations qu'ils se font de la structure de l'espace de dynamisation de l'innovation et de la structure de l'espace d'exécution des séances de formation à l'école. L'inexistence de cette correspondance directe n'entraîne pas nécessairement l'inexistence de relation entre ces représentations. En effet, si parmi les OP on ne trouve aucune relation entre les représentations qu'ils se font de l'espace de dynamisation de l'innovation et celles de l'espace d'exécution des séances de formation - ce qui ne peut s'expliquer que par l'existence d'une conception du travail de dynamisation qui ne prolonge pas ce travail dans la formation - le pourcentage de DT qui accordent aux formateurs le rôle le plus important dans l'exécution des séances de formation est déjà nettement plus grand parmi ceux qui considèrent l'espace de dynamisation de l'innovation comme structuré autour des formateurs (29,4 %) que parmi les autres (6,5 %). Il y a donc parmi eux une tendance, pas très accentuée, à associer le rôle joué par les acteurs dans la dynamisation de l'innovation au rôle qu'ils jouent dans l'exécution des séances de formation. Leur conception du travail de dynamisation intègre aussi une dimension qui impose le prolongement de ce travail dans l'exécution des séances de formation.

La conception que nous trouvons parmi les ET est semblable à celle des DT. Les données du tableau XI nous montrent, en effet, que le pourcentage d'ET qui admettent que ce sont les formateurs qui ont joué le rôle le plus important dans l'exécution des séances de formation est nettement plus grand parmi ceux qui leur accordent un rôle aussi important dans la dynamisation de l'innovation (15,0 %) que parmi les autres (5,5 %).

TABLEAU XI

Acteurs qui d'après les ETs ont joué le rôle le plus important dans la dynamisation de la formation et dans l'exécution des séances de formation

Execution Dynamisation	Formateurs	Se formant
Formateurs	15,0% (12)	85,0% (68)
Se formant	5,5% (6)	94,5% (104)

Deux tendances émergent ainsi de la représentation que les acteurs se font du fonctionnement du système de formation à l'école.

La première concerne la conception elle-même du travail de dynamisation. Tous les acteurs admettent que ce travail lorsqu'il est réalisé par les formateurs n'intervient pas directement dans le travail de formation, bien qu'à l'école cette conception soit modulée par une tendance à associer le rôle des formateurs dans ces deux espaces.

La deuxième concerne la distribution des rôles dans l'espace d'exécution des séances interdisciplinaires de formation. Parmi les différents acteurs on trouve une tendance à considérer cet espace structuré autour des "se formant", bien que cette tendance soit plus accentuée parmi les "se formant" que parmi leurs formateurs. *La reconnaissance de l'existence d'un décalage institutionnel entre l'espace qui assure la dynamisation de l'innovation et l'espace qui assure l'exécution des séances de formation est aussi un dénominateur commun aux représentations que tous les acteurs se font du système de formation institutionnalisé à l'école.*

- La planification et l'exécution des séances de formation

Les relations existant entre le rôle joué par les acteurs dans la planification et dans l'exécution des séances de formation constituent l'une des dimensions analytiques les plus importantes dans la caractérisation du système de formation tel qu'il est perçu par ceux qui y sont directement engagés.

Les données des tableaux XII et XIII peuvent nous éclairer sur la façon dont les DT et les ET perçoivent ces relations résultant des pratiques interdisciplinaires de formation.

TABLEAU XII

Structures et acteurs qui, d'après les DTs, ont joué le rôle le plus important dans la planification et dans l'exécution des séances de formation

Planification / Execution	OPs/Sex	CP/ Sec. for	DTs	ETs	S/R	TOTAL
OPs ou Sext	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
CP ou Section de formation	(0)	19,4% (6)	12,9% (4)	67,7% (21)	(0)	36,7% (31)
DTs	5,3% (1)	15,8% (3)	21,1% (4)	57,9% (11)	(0)	18,8% (19)
ETs	(0)	3,9% (2)	(0)	96,1% (49)	(0)	50,5% (51)
S/R	(0)	(0)	(0)	(3)	(0)	2,9% (3)
TOTAL	1,0% (2)	10,6% (11)	7,7% (8)	80,5% (84)	(0)	

TABLEAU XIII

Structures et acteurs qui, d'après les ETs, ont joué le rôle le plus important dans la planification et l'exécution des séances de formation

Execution Planification	OP/Sex	CP/Sec For	DTs	ETs	S/R	TOTAL
OPs ou Sext	50,0% (2)	(0)	(0)	50,0% (2)	(0)	1,9% (4)
CP ou Section de Form	3,1% (2)	21,9% (7)	3,1% (1)	71,9% (23)	(0)	15,3% (37)
DTs	(0)	(0)	10,8% (4)	89,2% (33)	(0)	17,7% (37)
ETs	0,8% (1)	2,3% (3)	1,5% (2)	95,5% (127)	(3)	65,1% (136)
S/R	(0)	(0)	(0)	100,0% (1)	(7)	3,7% (8)
TOTAL	1,9% (4)	4,8% (10)	3,4% (7)	89,9% (186)	4,6% (10)	

Une analyse comparative de ces deux tableaux est révélatrice de l'existence de quelques ressemblances entre les façons singulières dont les DT et les ET perçoivent ce système de formation.

Ils considèrent, en effet, que les formateurs jouent un rôle plus important dans la planification que dans l'exécu-

tion des séances de formation (1), bien que la majorité des DT et des ET attribue aux "se formant" le rôle le plus important dans ces deux espaces d'organisation des séances de formation.(2)

Une analyse plus détaillée de ces données témoigne cependant de l'existence de différences importantes entre les réponses des DT et des ET qui ne s'inscrivent pas seulement dans la valorisation du rôle joué par chacun d'eux dans l'organisation des séances de formation. Ainsi, la majorité des DT qui considèrent que le rôle le plus important dans la planification des séances de formation appartient aux formateurs, admet qu'ils jouent ce rôle à travers des structures de coordination interdisciplinaires de leur travail de formation. En revanche, la majorité des ET qui accordent aux formateurs un rôle important dans le travail de planification des séances de formation considère ce travail comme un travail individuel et non comme un travail coordonné de l'équipe de formateurs.

Le rôle joué par les structures de gestion de la formation à l'école n'est donc reconnu que par ceux qui sont responsables de leur fonctionnement. Et il faut remarquer que, même parmi eux, ce rôle est exercé seulement dans l'espace de planification des séances de formation. 67,7 % des DT qui

(1) 49,5 % des DT et 34,9 % des ET considèrent l'espace de planification structuré autour des formateurs et seulement 19,2 % et 10,1 % des DT et des ET, respectivement, admettent que les formateurs ont joué le rôle d'exécutants le plus important.

(2) Pour 50,5 % des DT et 65,1 % des ET, ce sont les "se formant" qui jouent le rôle le plus important dans la planification des séances de formation, et ils jouent le rôle le plus important dans l'exécution de ces actions pour 80,8 % et 89,9 % des DT et des ET respectivement.

admettent que ces structures ont joué le rôle le plus important dans la planification de ces séances et 57,9 % de ceux qui accordent ce rôle aux DT individuellement, considèrent en effet que le rôle le plus important dans l'exécution des séances de formation a appartenu aux "se formant".

Les données analysées nous permettent donc de constater que :

- à l'école, on perçoit la structure du système de formation comme une structure institutionnellement inversée ou comme une structure caractérisée par l'existence d'un décalage institutionnel entre l'espace de planification et l'espace d'exécution

- si l'on considère le travail institué de formation comme un travail où les formateurs agissent sur les "se formant", dans la titularisation en exercice, ce travail n'intervient pas aux moments prévus à cet effet mais il interfère fondamentalement dans la planification de ces moments, c'est-à-dire que le travail de formation des formateurs ne se développe pas à l'intérieur des espaces de formation, mais en amont de ces espaces.

- la représentation que les formateurs se construisent du système de formation suggère une valorisation non seulement de leur espace d'intervention mais aussi des dimensions structurelles de cet espace ; ce qui contraste avec la représentation qui nous est transmise par les "se formant" dans laquelle sont valorisés les aspects conjoncturels du travail de leurs formateurs, c'est-à-dire dans laquelle ce travail est envisagé comme un travail individuel et non comme un travail inscrit dans la structure du système.

- L'institution de la formation et le processus de socialisation des "se formant"

Nous avons montré par ailleurs que la formation que les ET considèrent avoir reçue de leurs formateurs se rétrécit pendant leur processus de socialisation. La tendance à l'inversion des rôles institués dans le système de formation et l'éloignement des DT et des OP de l'exécution des séances de formation réalisées à l'école, peuvent contribuer à l'explication de ce phénomène.

Mais si le processus de socialisation s'accompagne d'une dégradation de la représentation que les ET se font du travail de leurs formateurs, il s'accompagne encore de changements importants dans la représentation qu'ils se font de la structure du système de formation institutionnalisé à l'école.

Les données des tableaux XIV, XV et XVI peuvent nous aider à identifier ces changements.

Une analyse des données de ces tableaux nous montre en effet que :

1. La représentation que les ET se font de la structure de l'espace de dynamisation de l'innovation s'éloigne progressivement de celle qui leur est transmise soit par les OP soit par les DT. Le pourcentage d'ET qui admettent que les structures extérieures à l'école ont joué un rôle important dans cet espace diminue de 13,1 % à 6,7 % entre la première et la deuxième année de formation et le pourcentage de ceux qui considèrent l'espace de dynamisation de l'innovation structuré autour des "se formant" augmente de 49,2 % jusqu'à 69,3%. *La représentation de la titularisation en exercice comme une innovation endogène qui produit l'inversion des rôles institués est ainsi renforcée pendant le processus de socialisation des ET.*

TABLEAU XIV

Les deux structures que les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années considèrent avoir joué le rôle le plus important dans la dynamisation de la formation

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
L'une des deux structures signalées est extérieure à l'école (Sext + Aut)	13,1% (16)	6,7% (5)
Les deux structures sont internes à l'école et sont chargées de la gestion du système de formation (Sint)	1,6% (2)	4,0% (3)
Ce sont les ETs qui jouent le rôle le plus important suivis des ETs ou d'autres structures internes à l'école (DT+ET/Sint)	36,1% (44)	20,0% (15)
Ce sont les ETs qui jouent le rôle le plus important suivis des DTs ou d'autres structures internes à l'école (ET+DT/Sint)	49,2% (60)	69,3% (52)
S/R	10,9% (15)	6,3% (5)

TABLEAU XV

Acteurs et structures qui d'après les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années de formation ont joué le rôle le plus important dans la planification des séances de formation

	OPs/Sext	CP/Sec Form.	DTs	ETs	S/R
1 ^{ère} année	3,1% (4)	18,6% (24)	18,6% (24)	59,7% (77)	5,8% (8)
2 ^{ème} année	0,0% (0)	10,0% (8)	16,3% (13)	73,8% (59)	0,0% (0)

TABLEAU XVI

Acteurs et structures qui d'après les ETs de 1^{ère} et 2^{ème} années ont joué de rôle le plus important dans l'exécution des séances de formation

	OPs/Sext	CP/Sec Form	DTs	ETs	S/R
1 ^{ère} année	3,1% (4)	4,7% (6)	2,3% (3)	89,8% (115)	6,6% (9)
2 ^{ème} années	0,0% (0)	5,1% (4)	5,1% (4)	89,8% (71)	1,3% (1)

2. La représentation que les ET se font de la distribution des tâches dans l'exécution des séances de formation, présente une certaine stabilité au long du processus de leur socialisation. Les données du tableau XVI nous montrent en effet que la presque totalité des ET qui sont au début (89,8 %) ou à la fin (89,8 %) de leur cycle de formation considère que le rôle le plus important dans l'exécution des séances de formation leur a appartenu. Ils "intériorisent" donc leur rôle d'exécutants des séances de formation interdisciplinaire dès le début de leur cycle de formation.

3. Au cours du processus de socialisation, l'importance que les ET accordent au rôle joué par les formateurs et par leurs structures de coordination interdisciplinaire dans la planification des séances de formation diminue progressivement. On constate, en effet, en analysant les données du tableau XV que 41,3 % des ET de première année de formation considèrent que le rôle le plus important dans la planification des séances de formation a appartenu aux formateurs et 18,6 % considèrent que ce rôle est exercé à travers des structures de coordination, tandis que parmi les ET de deuxième année de formation ces pourcentages diminuent respectivement jusqu'à 27,2 % et 10,0 %.

De cette façon, la diminution de la formation reçue par les ET n'est pas une conséquence de l'éloignement progressif des formateurs des circuits d'exécution des actions de formation, mais un produit de leur marginalisation par rapport aux circuits de planification de ces séances et aux circuits de dynamisation de l'innovation. Dans les domaines de formation du Système Educatif et de l'Ecole, les ET ne demandent donc pas à leurs formateurs une transmission de contenus, mais ils leur demandent implicitement un appui plus poussé

pour l'organisation des situations instituées de formation.

Or cette demande n'est explicable que si l'on tient compte des deux dimensions que comportent les séances de formation. Celles-ci sont, en effet, censées remplir un rôle formatif, c'est-à-dire, qu'elles peuvent être envisagées comme des espaces d'appropriation de certaines compétences professionnelles; mais elles remplissent également un rôle évaluatif, puisqu'elles peuvent devenir le lieu privilégié de rassemblement d'une information nécessaire à l'évaluation des ET. La demande que les ET adressent à leurs formateurs suggère l'existence d'une préoccupation de réaliser des actions de formation "adaptées" aux exigences de l'évaluation, ce qui n'exprime que la surdétermination de la fonction évaluative de la formation par rapport à sa fonction formative. *Il y a donc une tendance à transformer les séances de formation en des espaces de mise en scène de compétences acquises ailleurs, en leur retirant, ainsi, leur valeur formative.*

3. Le pouvoir de et dans la formation

A partir du moment où, tendanciuellement, le système de formation est devenu un système d'évaluation, les rapports de pouvoir entre les différents acteurs ne peuvent être lus directement à partir du rôle joué par chacun d'eux dans l'organisation des séances de formation. Dans un système comme celui-ci, où "la formation est une évaluation sans effusion de sang" (1), la marginalisation que les formateurs ont subi par rapport à l'espace de planification et d'exécution des

(1) J. GUIGOU. - Les analyseurs de la formation permanente. - p. 139.

séances de formation, ne conduit pas nécessairement à leur marginalisation des centres de décision du système. On peut même admettre que cette marginalisation est nécessaire pour que les formateurs puissent conserver les conditions symboliques nécessaires à l'exercice d'un rôle fortement central dans le processus d'évaluation et, par conséquent, pour le maintien de la centralité de leur rôle dans le système de formation.

En réalité, si l'on se rappelle que la titularisation en exercice en institutionnalisant des procédures d'analyse de besoins de formation dans lesquelles les "se formant" sont censés jouer un rôle particulièrement important, a institutionnalisé également une situation où les formateurs ne sont jamais complètement sûrs d'être capables d'organiser une offre de formation "adaptée" aux demandes plus ou moins imprévisibles des "se formant", on comprendra mieux comment la marginalisation subie par les formateurs par rapport aux mécanismes formels de formation peut n'être qu'un éloignement nécessaire à l'exercice de leurs fonctions d'évaluateurs.

L'exercice légitime de ces fonctions exige, en effet, que les évaluateurs soient capables de transmettre une image d'eux-mêmes dans laquelle ceux qui seront évalués ne mettent pas en cause leurs compétences à maîtriser les contenus de formation sur lesquels portera l'évaluation. Ainsi, lorsque les évaluateurs n'exercent pas dans toute sa plénitude le rôle de formateurs, ils maintiennent intacts les conditions symboliques nécessaires à l'exercice légitime d'une rôle central dans le processus d'évaluation.

Exerçant un rôle central dans le processus d'évaluation, les formateurs peuvent influencer le système de formation même s'ils n'interviennent pas directement dans les mécanismes d'organisation de ce système. En réalité, comme nous l'avons

montré auparavant, les "se formant", s'ils veulent réaliser la valeur d'échange de leur formation, doivent la planifier dès le début autour de ce qu'ils croient être les "attentes" implicites de leurs évaluateurs/formateurs. Indirectement, ceux-ci gardent ainsi un grand pouvoir pour déterminer la façon dont sont organisées les séances de formation même si celles-ci sont, formellement, planifiées et exécutées par les "se formant".

La subversion des rôles institués dans le processus de formation n'apporte donc pas une subversion correspondante des rapports de pouvoir à l'intérieur du système. Elle ne conduit pas non plus à l'éclatement du modèle organisationnel institué pour la titularisation en exercice. Cette subversion signifie toutefois que, dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole, la réalisation des séances de formation crée potentiellement un espace instituant à l'intérieur du système. Ces actions institutionnalisent, en effet, des relations interdisciplinaires à l'intérieur d'une école structurellement organisée pour "faciliter" la transmission de contenus organisés selon la logique de chacun des groupes de disciplines. Elles institutionnalisent encore des situations de formation dont le fonctionnement n'exige pas l'intervention directe des formateurs, en éclairant les "se formant" sur l'importance de leur activité dans les processus de leur formation. Finalement, elles permettent de maintenir une tendance à la diversification à l'intérieur d'un système dont la structure organisationnelle vise à produire l'homogénéité.

Ces caractéristiques institutantes de l'espace de formation interdisciplinaire ne nous autorisent toutefois pas à le séparer analytiquement de l'espace d'évaluation. Celui-ci joue

en effet un rôle structurant qui nous impose une réflexion détaillée sur le processus de sa structuration. Un processus qui, au départ, ne peut être considéré comme exempt de conflits, mais qu'il faut considérer comme un processus de formation qui produit l'effusion de sang. La nécessité manifestée par les évaluateurs de valoriser le rôle qu'ils ont joué dans le processus de formation, montre bien que ceux-ci se confrontent à des problèmes de légitimation qui ne peuvent provenir que de leur engagement dans un processus conflictuel dont ils ne maîtrisent pas complètement les effets.

CHAPITRE X

LES RESEAUX D'EVALUATION

A - L'EVALUATION ET LE RETOUR DE L'INSTITUE

"Temps fort du contrôle, temps de la violence - pas seulement symbolique - de toute l'action de formation, (...) l'évaluation met en jeu des acteurs-personnes, certes, mais aussi et surtout des forces sociales et des institutions" (1). Forces "visibles" comme les ET, les DT, les OP et les CP, mais aussi forces invisibles et cachées qui s'affrontent à l'intérieur d'un champ institutionnel ayant en vue la production d'un jugement de valeur à propos des effets que le système de formation produit sur les "se formant".

A l'intérieur de ce champ, évaluateurs et évalués établissent des rapports - les rapports d'évaluation - dont le champ d'influence ne paraît pas "se limiter à l'évaluation, mais s'inscrit beaucoup plus largement dans les rapports sociaux de conduite des actions"(2) de formation. Malgré l'importance de leur rôle dans la structuration du système de formation et des stratégies d'intervention des acteurs concernés, les rapports d'évaluation ne sont toutefois pas complètement pré-déterminés.

(1) J. GUGOU. - "Evaluation et institution éducative" in Education Permanente n° 9. - La Documentation Française, 1977, p. 41 et 42.

(2) J.M. BARBIER. - L'évaluation en formation. - Presses Universitaires de France, 1985, p. 238.

L'espace de l'évaluation est, en fait, dans la titularisation en exercice, un espace institutionnel contingent puisque :

- malgré l'importance de son rôle dans la régulation du système, les concepteurs de la titularisation en exercice n'ont pas défini explicitement d'une façon détaillée les limites de l'intervention de chacun des évaluateurs ;

- les caractéristiques structurelles du marché du travail des enseignants au Portugal, obligent les ET à accorder une importance de telle manière grande à la réalisation de la valeur d'échange de leur formation que l'évaluation sera, très probablement, l'espace où se concentrent les investissements stratégiques des agents de formation;

- "... en formation on constate que l'évaluation correspond à l'institution explicite d'un pouvoir qui avait pu rester éventuellement implicite." (1)

Il est donc justifié que l'on accorde une grande importance à l'étude des "systèmes de rôles et fonctions que jouent dans la production du jugement de valeur les acteurs qui se révèlent concernés." (2) La caractérisation de ces systèmes peut en effet nous permettre de déterminer la place de l'évaluation dans les stratégies développées par les agents de formation et de saisir, par conséquent, la logique globale du processus de structuration de ces stratégies. Par ailleurs, nous pouvons, en conséquence, replacer l'évaluation instituée par rapport aux différents moments du processus de formation en essayant de les saisir dans leur interdépendance et de reconstruire, par la suite, le fonctionnement global du système de formation.

Malgré cette importance, nous n'allons pas procéder à une description exhaustive des pratiques utilisées dans l'évalua-

(1) *Idem.*, p. 79.

(2) *Ibid.*, p. 238.

tion des "se formant". L'étude des rapports de pouvoir établis dans le processus de formation étant le cerne de notre travail de recherche, nous allons nous pencher fondamentalement sur les aspects de l'évaluation dont le processus de structuration présente une configuration plus incertaine.

Les difficultés qu'éprouvent les OP à intervenir directement dans l'évaluation des ET et les enjeux qui traversent l'utilisation de l'instrument d'évaluation constituent deux des aspects où se concentrent les investissements stratégiques des évaluateurs et des évalués.

En premier lieu, les OP ne trouvent pas dans les documents légaux qui régulent la titularisation en exercice une définition claire de l'intervention dans l'évaluation des ET et, la façon dont est perçue à l'école leur travail de formation, fait prévoir qu'ils éprouveront une grande résistance au développement de cette intervention. De plus, l'existence d'un instrument d'évaluation, quelque soit son contenu pédagogique, ne suffit pas à garantir son utilisation uniforme puisque les évaluateurs peuvent toujours le ré-interpréter ou l'utiliser seulement pour justifier la classification proposée aux ET. Finalement, ces deux aspects du processus d'évaluation constituent, à la limite, deux façons différentes d'assurer l'intervention du centre dans la périphérie du système de formation dont le fonctionnement est déterminé, dans une large mesure, par cette périphérie. Les systèmes de préférence des différents acteurs en ce qui concerne le type d'intervention des OP dans l'évaluation et le type d'utilisation de l'instrument d'évaluation sont, avec les processus de structuration de ces systèmes, des indicateurs construits empiriquement capables de nous permettre de caractériser les stratégies de leur intervention.

Voilà donc les orientations générales de notre recherche empirique portant sur l'institutionnalisation des mécanismes

d'évaluation des ET. Les effets que ces mécanismes produisent dans la structuration du système de formation, c'est-à-dire l'évaluation envisagée comme un processus structurant du système de formation a été déjà l'objet de références multiples au cours de notre travail. Rappelons-nous quelques-unes des plus importantes :

1. L'évaluation et le processus d'analyse des besoins

En ce qui concerne le processus d'analyse des besoins, nous nous trouvons moins dans un contexte de conception et de planification d'itinéraires individuels de formation que dans un contexte de pré-définition du référent à utiliser dans l'évaluation et, donc, dans un contexte de pré-définition des rapports de pouvoir à établir dans le processus d'évaluation.

Les formateurs (OP et DT) essayent, en effet, d'infléchir le processus de façon à ce que les PIT soient les plus cohérents possible avec le référent d'évaluation maîtrisé par chacun d'eux. *Leur intervention vise donc fondamentalement la création des conditions objectives les plus favorables à l'exercice de leur pouvoir dans le processus d'évaluation.*

Les "se formant" à leur tour ne cherchent pas non plus à promouvoir l'institutionnalisation d'un système de formation "adapté" à leurs "besoins individuels" de formation. Fondamentalement ils essayent de profiter des contradictions existant entre les formateurs pour augmenter leur pouvoir de négociation au moment de l'évaluation.

C'est donc par référence à l'évaluation que sont structurées les conduites des acteurs dans le processus de définition des itinéraires de formation. La tendance à l'uniform-

misation des PIT montre clairement que "l'évaluation de l'action de formation contribue à la normativité"(1) en formulant de nouvelles références qui renforcent le pouvoir des formateurs avant même la réalisation des actions de formation. Puisque "toute évaluation est dépendante du type de décision pour lequel elle est utilisée" (2), les "se formant" doivent planifier leur formation en anticipant les attentes implicites de leurs évaluateurs qui, dans la titularisation en exercice, acquièrent une importance croissante en conséquence de la structure du marché du travail des enseignants au Portugal. L'évaluation tend donc à devenir un mécanisme de renforcement des tendances homogénéisantes inscrites dans la structure de la situation où se réalise l'analyse des besoins de formation. Par l'intermédiaire du marché du travail, les actes d'évaluation produisent ainsi des effets de domination sur les pratiques hétérogénéisantes des "se formant".

2. L'évaluation et l'organisation des séances de formation

Planifiées et exécutées par les "se formant", les séances interdisciplinaires de formation ne sont pas, malgré cela, un espace d'affirmation du pouvoir de ceux-ci sur le système de formation. Puisque, comme nous l'avons suggéré, "le processus de formation dans la titularisation en exercice tend à devenir un processus d'évaluation" (3), les rapports de pouvoir à l'intérieur du système sont déterminés par les rapports d'évaluation. De cette façon, l'inversion formelle

(1) E. HONORE. - Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité. - Payot, 1977, p. 215.

(2) B.P. CAMPOS. - Educação sem selecção social. - Livros Horizonte, 1976, p. 203.

(3) Conclusion de l'un des groupes de travail constitué lors d'un séminaire sur les modèles de formation qui a été organisé par le Syndicat d'Enseignants du Nord (SPN).

des rapports de pouvoir institués dans le système de formation n'apporte pas nécessairement une inversion correspondante des rapports de pouvoir réels à l'intérieur du système. On peut même admettre que l'exercice du pouvoir des formateurs dans l'espace d'évaluation n'est pas contradictoire avec l'existence d'un espace de formation où les relations formelles de pouvoir sont inversées. Les formateurs peuvent en effet trouver dans le modèle de formation institué une justification de cette inversion qui devient de la sorte une source supplémentaire de légitimation de l'exercice de leur pouvoir, puisqu'ils n'ont pas besoin de problématiser la structuration de l'espace où cette inversion s'est produite (1). En outre, cette inversion n'oblige pas les formateurs à mettre en évidence les compétences qui seront objet d'évaluation des "se formant". Symboliquement, ils peuvent donc évaluer ceux-ci sans avoir besoin de montrer qu'ils maîtrisent les contenus de formation sur lesquels porte leur jugement de valeur. Pour les formateurs les actions de formation tendent donc à devenir un espace d'évaluation des compétences professionnelles des ET. Elles s'intègrent donc dans le processus de construction du référé (2) et sont vues fondamentalement comme espaces d'observation et non comme espaces de formation.

(1) Au cours des interviews réalisées auprès des OP et DT, les affirmations selon lesquelles les "se formant sont agents de leur formation" et les formateurs ne doivent que les aider dans ce processus d'auto-formation sont nombreuses.

(2) Jean-Marie Barbier considère le processus de production du référant et le processus de production du référé comme étant les principaux moments du processus de structuration des rapports d'évaluation. Dans son ouvrage "L'évaluation en formation", il définit le référant comme étant "ce "par rapport à quoi" ou ce "en fonction de quoi" un jugement de valeur est porté ou susceptible d'être porté" (p. 294) et le référé comme étant "ce "à partir de quoi" un jugement de valeur est porté ou susceptible d'être porté". (p. 294).

3. Le pouvoir de l'évaluation et le pouvoir des évaluateurs

Il devient clair, à présent, que la logique temporelle à laquelle obéit l'organisation d'un processus de formation ne coïncide pas avec la logique institutionnelle de son processus de structuration. Ainsi, si temporellement ce processus apparaît comme une séquence de phases :

définition des objectifs de formation	----->	organisation des actions de formation	----->	évaluation des "se formant"
---	--------	---	--------	--------------------------------

chacune de ces phases étant déterminée pédagogiquement par celle qui la précède, institutionnellement la configuration de ce processus est complètement différente. On ne peut pas, en effet, caractériser ce processus institutionnel si on ne le considère pas comme étant déterminé par sa dimension évaluative. Les acteurs concernés par la définition des objectifs indicateurs de formation agissent déjà dans cette phase en tant qu'évaluateurs et cette définition s'intègre dans le processus de construction du référent à utiliser dans l'évaluation. En revanche, le processus de construction du référent coïncide dans une large mesure avec le processus de planification et exécution des actions de formation.

Construction du référent et du référent, c'est-à-dire, analyse des besoins de formation et réalisation des actions de formation s'intègrent donc dans un processus plus global de pré-définition du rôle à jouer par les acteurs dans le processus de production des jugements de valeur sur les "se formant". En s'affirmant comme moment d'exercice du pouvoir sur le système de formation ce processus est en même temps un espace de production de conflits de pouvoir entre les évaluateurs et entre ceux-ci et les évalués.

Les effets produits par l'intervention des OP et celle des DT dans le processus d'analyse des besoins suggèrent, en effet, que leurs stratégies d'intervention dans l'évaluation ne sont pas convergentes mais contradictoires. En outre, les caractéristiques structurelles des réseaux de communication utilisés par les OP, les DT et les ET suggèrent que l'évaluation n'est pas un espace de coopération entre évaluateurs et évalués mais un espace de réalisation de la rentabilité stratégiques de l'information possédée par chacun d'eux.

Tout en étant l'espace structurant du système de formation, l'évaluation n'est pas complètement contrôlée par ceux qui sont concernés. L'existence d'une tendance à l'inflation des classifications accordées aux ET, ou, tout au moins, le fait que les évaluateurs considèrent qu'il existe une tendance de ce type, montre bien que ceux-ci ont concentré leurs investissements stratégiques dans un domaine qui produit des effets qu'ils ne maîtrisent pas complètement.

Or, ce manque de contrôle des évaluateurs sur l'espace d'évaluation, ne peut être expliqué seulement par les conflits de pouvoir qui se développent entre ceux qui y interviennent directement. Conséquence de ces conflits, il est aussi une manifestation des conflits existant entre le centre, la périphérie du système et ses structures intermédiaires.

B - LES EVALUATEURS ET LE SYSTEME D'EVALUATION

L'évaluation n'est en effet pas une affaire exclusive de ceux qui sont censés évaluer. Elle s'intègre dans une chaîne de décisions qui se dirigent du centre vers la périphérie

du système et dont les effets ne sont maîtrisés ni par ceux qui les prennent ni par ceux qui sont censés veiller à leur exécution. Outre des facteurs inscrits dans la structure elle-même de l'innovation, l'évaluation est aussi "traversée" par les contradictions structurelles entre le type de gestion pensé pour le système de formation et le type de gestion du système éducatif global dans lequel ce système s'intègre.

Avant l'étude des stratégies adoptées par les acteurs dans l'espace d'évaluation, il faut identifier ces aspects de caractère structurel puisque, à la limite, ils délimitent l'éventail des choix stratégiques des évaluateurs et des évalués.

1. L'intervention du centre et les Equipes d'Appui Pédagogique

L'instrument d'évaluation (I.E.) est peut-être le seul moyen dont disposent les structures centrales pour empêcher le développement d'une tendance incontrôlée à l'augmentation des classifications accordées aux ET. Visant la réduction de la subjectivité des différents agents concernés dans l'évaluation, ce référant institué n'a pas en réalité rempli efficacement cette fonction. Si l'on se rappelle, en effet, que pendant les quatre premières années de la titularisation en exercice, trois instruments d'évaluation différents ont été utilisés, on comprendra mieux l'ampleur des difficultés éprouvées par le Centre du Système dans sa tentative de contrôler le processus d'évaluation.

Ayant une efficacité douteuse, les différents instruments d'évaluation ont exercé toutefois une influence importante dans l'organisation du travail des OP et des DT. En fait, la technocratisation progressive du langage utilisé dans les

différentes versions de ces instruments ne conduit pas nécessairement à l'uniformisation des critères d'évaluation utilisés par les DT, mais elle peut, au contraire, stimuler l'utilisation du référant institué seulement pour justifier formellement les classifications proposées. Loin de faciliter la régulation du travail d'évaluation des DT d'un même groupe de disciplines que les OP sont censés assurer, l'instrument d'évaluation peut ainsi devenir un obstacle au travail des OP. Pour cela, il suffit qu'il ne soit pas capable de répondre aux difficultés qu'ils éprouvent sur le terrain d'application de l'innovation.

Or, si l'on tient compte du fait que les pourcentages d'OP de l'EAP 1-A qui considèrent que leur opinion n'a pas été prise en compte dans l'élaboration des différents instruments d'évaluation augmente de 18,4 pour le premier instrument jusqu'à 36,0 et 50 respectivement pour le deuxième et le troisième instruments, on devra conclure que le travail de conception des instruments d'évaluation est devenu toujours plus opaque à la participation de ceux qui sont censés veiller à leur application correcte.

Marginalisés par rapport à ce processus de décision, les OP n'ont toutefois pas manqué de mettre l'évaluation au centre de leurs préoccupations collectives. S'il est, en fait, certain que les efforts développés par les OP dans la conception des différents instruments d'évaluation s'amoin-drissent progressivement (1), il est aussi certain que cet amoindrissement s'est accompagnée d'une focalisation toujours plus poussée du travail collectif des OP par rapport à la

(1) 38,5 % des OP considèrent en effet avoir participé activement à la discussion du premier instrument d'évaluation tandis que la discussion du troisième instrument d'évaluation n'a engagé activement que 7,7 % des OP.

problématique de l'évaluation.

Ainsi, par exemple, pendant l'année scolaire de 1981/1982, seulement trois parmi les 14 réunions de l'EAP ont été réservées à la discussion de ce problème, tandis que pendant l'année 1982/1983, ce nombre a augmenté jusqu'à cinq sur onze réunions. On peut donc admettre que le travail des OP visant à exercer une influence sur le centre du système, a été remplacé par un travail auprès des écoles visant l'exécution des mesures centrales à la conception desquelles ils n'ont pas participé. Les OP risquent ainsi d'être "regardés à l'école comme des services d'exécution des ~~DS~~ et auprès de celles-ci on ne les considère pas non plus comme médiateurs des préoccupations des écoles"(1). Il n'y a donc pas un changement du type de préoccupations prioritaires des OP - l'évaluation reste au centre de leurs préoccupations - mais seulement un déplacement de l'espace institutionnel où se manifestent ces préoccupations.

2. Les contraintes institutionnelles à l'intervention directe des Orienteurs Pédagogiques

L'intervention directe des OP dans l'évaluation des ET est un autre des moyens capables, en principe, de réduire l'imprévisibilité des comportements des DT et, par conséquent, capable de réduire la tendance vers l'inflation des classifications. Cette intervention n'est toutefois garantie ni par la législation qui régleme la titularisation en exercice ni par le type de travail développé par les OP dans le système de formation. La législation considère, en effet, que l'OP est un intervenant dans l'évaluation, parmi d'autres, et que le Conseil Pédagogique doit prendre en compte son opinion. Le travail de formation des OP, à son tour, s'est limité presque exclusivement au domaine de la classe, raison pour laquelle

(1) Affirmation faite par un OP au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

il ne trouve pas dans le processus de formation la source d'une légitimation nécessaire à une intervention élargie à l'évaluation des ET dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole.

Du point de vue fonctionnel, l'élargissement de l'intervention des OP aux trois domaines d'évaluation s'avère toutefois très important. En fait, comme nous l'avons déjà suggéré à plusieurs reprises, la titularisation en exercice introduit une contradiction structurelle entre un système de formation qui se veut décentralisé (géré au niveau de l'école) et un système de concours pour le placement des enseignants centralisé et géré par le Ministère de l'Education. L'évaluation est au coeur même de cette contradiction structurelle dont l'existence justifie et légitime l'intervention élargie des OP.

Toutefois, cette source de légitimation est, en même temps, génératrice de difficultés structurelles à l'accomplissement de cette intervention élargie.

En fait, si dans le marché du travail chaque enseignant est en rapport avec ses collègues du même groupe de disciplines, l'organisation du système de formation est telle que, au moins dans les domaines de formation du Système Educatif et de l'Ecole, les relations interdisciplinaires prédominent sur celles qui s'établissent à l'intérieur du même groupe de disciplines. De cette façon, la préoccupation que chaque OP doit manifester d'intervenir dans l'évaluation de façon à établir un étalonnage entre les ET d'un même groupe de disciplines indépendamment de l'école à laquelle ils appartiennent est structurellement contradictoire avec celle qui s'établira spontanément à l'intérieur de l'école où l'on essaye d'établir un étalonnage entre les ET de l'école indépendamment

du groupe de disciplines auquel ils appartiennent.

Or, pour dépasser cette contradiction les OP ne peuvent qu'essayer d'influencer *indirectement* ceux qui disposent du pouvoir de décision. Ils ne peuvent en effet qu'influencer directement leurs DT en tentant que ceux-ci soient capables d'exercer une influence sur le Conseil Pédagogique de l'école auquel appartient, en dernier ressort, le pouvoir de décision sur la classification des ET dans les domaines du "Système Educatif" et de l'"Ecole". A cette difficulté découlant de la structure de l'intervention des OP, il faut en ajouter d'autres qui résultent de la méconnaissance qu'ils manifestent des activités interdisciplinaires de formation qui se développent à l'école.

3. Les écoles face à l'intervention des Orienteurs Pédagogiques

Structurellement pertinente par rapport au modèle institué d'innovation, l'intervention directe des OP dans l'évaluation des ET ou leur intervention indirecte à travers l'instrument d'évaluation sont toutefois déterminées par des facteurs conjoncturels. Parmi ces facteurs, l'attitude adoptée à l'école par les ET et particulièrement par les DT joue peut-être le rôle le plus important.

Les données des tableaux I et II peuvent nous éclairer non seulement sur l'ampleur des difficultés éprouvées par les OP à jouer leur rôle d'évaluateurs, mais aussi sur la pré-disposition que l'on trouve, à l'école, à accepter l'exercice de ce rôle.

TABLEAU I

Type d'intervention directe de l'Orientateur Pédagogique dans l'évaluation

	Elarg.	Limité au domaine de la classe	Aucune
Que les OPs croient avoir eu	19,2% (5)	76,9% (20)	3,8% (1)
Désiré par les DTs	55,4% (56)	27,7% (28)	16,8% (17)
Désiré par les ETs	38,2% (78)	34,6% (71)	27,3% (56)

TABLEAU II

Type d'utilisation de l'instrument d'évaluation

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Que les OPs pensent qu'elle sera faite	23,1% (6)	7,7% (2)	69,2% (18)
Que les DTs pensent faire	32,7% (33)	32,7% (33)	34,7% (35)
Désiré par les ETs	14,6% (20)	57,8% (111)	27,6% (53)

On peut voir en effet que l'ampleur des difficultés éprouvées par les OP est nettement plus grande que celle des difficultés que les DT et ET pensent opposer à l'intervention des OP, soit-elle directe ou indirecte. Ainsi :

- seulement 19,2 % des OP enquêtés considèrent qu'ils sont intervenus dans d'autres domaines d'évaluation que celui de la classe, tandis que la majorité des DT (55,4 %) et un pourcentage significatif des ET (38,2 %) désirent ce type d'intervention de la part de leur OP

- malgré l'intention déclarée de la majorité des DT (65,4 %) et le désir manifesté par la majorité des ET (72,4 %), l'utilisation possible de l'instrument d'évaluation dans la classification ou l'observation des ET n'est admise que par 30,8 % des OP enquêtés.

Ainsi, bien que la majorité des OP se considère marginalisée par rapport au processus d'évaluation dans les domaines du "Système Educatif" et de l'"Ecole" et considère que l'instrument d'évaluation est marginalisé par rapport aux procédures utilisées pour obtenir la classification des ET, cette double marginalisation n'est pas une conséquence directe d'une concertation entre les comportements que les DT et les ET pensent adopter. D'ailleurs, si l'on fait une analyse plus détaillée des données de ces tableaux, on constate même que les systèmes de préférence des formateurs et des "se formant" à l'école en ce qui concerne le type d'intervention directe de l'OP et le type d'utilisation du référant institué pour l'évaluation ne sont pas structurellement semblables. (1) Les DT sont, en fait, plus ouverts que les ET à l'intervention directe des OP, tandis qu'en ce qui concerne l'instrument d'évaluation, il y a une tendance

(1) Entre les réponses des DT et des ET en ce qui concerne le type d'intervention de l'OP et le type d'utilisation de l'IE, on trouve, en effet, les suivantes valeurs pour le χ^2 : 8,79 et 21,83 qui sont significatives pour un seuil $p = 0,025$ et $p = 0,001$ respectivement.

plus accentuée parmi les DT à considérer que celui-ci ne doit pas exercer une influence réelle sur l'évaluation. Nous allons montrer plus tard que c'est l'engagement institutionnel différent des DT et des ET dans le système de formation qui peut expliquer ces différences et que ces deux systèmes de préférences sont stratégiquement adaptés à des situations problématiques vécues par eux à l'intérieur du système. Pour le moment, retenons seulement que *l'école ne se comporte pas comme un espace institutionnellement homogène envers l'intervention des OP et que l'ampleur des difficultés que ceux-ci éprouvent ne peut être imputée seulement aux intentions déclarées par les DT et ET.*

Les données du tableau III suggèrent, en outre, que les difficultés éprouvées dans l'application des mécanismes institués pour la régulation des pratiques des DT dans le domaine de l'évaluation ne découlent pas non plus d'une attitude délibérée des OP. En fait, parmi les facteurs que ceux-ci considèrent comme responsables de l'inflation des classifications des ET, seulement 24,0 % ne réfèrent pas explicitement ou implicitement, le mauvais fonctionnement de ces mécanismes institués (1). Les "disfonctionnements" du processus d'évaluation dont l'inflation des classifications n'est qu'une manifestation, ne peuvent donc être imputées aux attitudes des évaluateurs et des évalués par rapport aux mécanismes prévus pour les empêcher. Le système produit ainsi des effets qui ne s'inscrivent pas dans les objectifs stratégiques explicités par ceux qui y interviennent directement. Ces effets pervers ou effets de système sont malgré cela un produit des pratiques stratégiquement structurées à l'intérieur du système. C'est-à-dire que l'augmentation

(1) 15,6 % des facteurs se rapportent en effet au manque de formation des évaluateurs à l'école et 8,4 % au contenu intrinsèque de l'instrument d'évaluation. Les autres facteurs signalés manifestent la nécessité d'une intervention plus active des OP ou une utilisation plus correcte de l'instrument d'évaluation.

TABLEAU III

Facteurs qui, d'après les OPs, peuvent "expliquer" l'inflation des classifications

Manque de formation des évaluateurs à l'école	15,6% (7)
Relations établies entre les évaluateurs	17,8% (8)
Sur-valorisation que chaque école fait de ses ETs	11,1% (5)
Manque de reconnaissance de l'importance de l'intervention des OPs	13,3% (6)
Utilisation non-uniforme des critères d'évaluation	28,9% (13)
Contenu de l'instrument d'évaluation	8,4% (4)
Autres	4,4% (2)

incontrôlée de la classification des ET (1) est le résultat de la confluence de stratégies éventuellement contradictoires mais qui convergent sur la nécessité d'empêcher cette augmentation.

Une caractérisation plus détaillée de ces stratégies, en particulier de celles qui sont développées par ceux qui disposent du pouvoir institué devient alors fondamentale à l'explication de ce phénomène.

(1) Dans la réalité, on ne trouve pas une tendance très accentuée à cette augmentation, mais on trouve seulement un discours qui exprime la peur de l'éruption de cette tendance. Ce discours est, au fond, une manifestation d'un manque de contrôle des acteurs sur les effets de leurs pratiques.

- Les choix stratégiques des Orienteurs Pédagogiques

L'utilisation "correcte" de l'instrument d'évaluation semble être l'objectif stratégique central de l'intervention des OP dans l'évaluation des ET.

TABLEAU IV

Mesures préconisées par les OPs pour empêcher l'inflation des classifications

Uniformisation des critères d'évaluation	42,9% (12)
Appui, information et éclaircissement réalisé par les OPs	17,6% (5)
Coordination assurée par les OPs des différents intervenants dans l'évaluation	28,6% (8)
Augmentation de l'importance reconnue à l'intervention des OPs	7,1% (2)
Aucune	3,6% (1)

Une analyse des données du tableau IV nous montre, en effet, que parmi les solutions qu'ils préconisent en vue d'empêcher l'inflation des classifications, seulement 7,1 % réfèrent explicitement la nécessité d'augmenter le poids de l'intervention directe des OP dans la décision finale concernant la classification des ET. En général, les OP préconisent une uniformisation des critères d'évaluation (42,9 %) ou suggèrent des mesures visant à cette uniformisation ; 17,6 % suggèrent la formation des évaluateurs et 28,6 % suggèrent une action coordonnée des actions des évaluateurs réalisées par les OP.

D'après les OP, l'utilisation correcte de l'instrument d'évaluation, c'est-à-dire la prise en compte du référent qu'ils maîtrisent est, alors, la clef pour augmenter le contrôle des évaluateurs sur le système d'évaluation.

Mais outre de rôle de contrôle sur le système, l'instrument d'évaluation joue encore une fonction de structuration des rapports de pouvoir à l'intérieur du système. En fait, les données des tableaux V nous montrent que :

TABLEAU V

Structure du système d'évaluation dans les domaines du "système Educatif" et de l'Ecole en fonction de l'utilisation que les DTs font de l'instrument d'évaluation

a) Système Educatif

	L'OP est l'une des deux structures les plus importantes	Le DT est l'une des deux structures les plus importantes	L'évaluation est réalisée par le DT et une autre structure interne à l'école
Classification	50,0% (3)	50,0% (3)	
Observation		50,0% (1)	50,0% (1)
Formelle		37,5% (6)	62,5% (10)

b) Ecole

	L'OP est l'une des deux structures les plus importantes	Le DT est l'une des deux structures les plus importantes	L'évaluation est réalisée par le DT et une autre structure interne à l'école
Classi- fication	33,3% (2)	33,3% (2)	33,3% (2)
Observa- tion		100,0% (2)	
Formelle		37,5% (6)	62,5% (10)

- tous les OP qui considèrent pouvoir jouer un rôle important dans l'évaluation des ET dans les domaines du "Système Educatif" et de l'"Ecole" croient que les DT utiliseront l'instrument d'évaluation dans la classification des ET ;

- seulement 37,5 % des OP qui croient que l'instrument d'évaluation n'interviendra pas directement dans l'évaluation pensent que les ET joueront un rôle important dans leur évaluation dans les domaines du "Système Educatif" et de l'"Ecole", tandis que ce pourcentage augmente jusqu'à 50,0 % pour les OP qui croient que les DT utiliseront l'instrument d'évaluation dans la classification ou l'observation des ET.

L'instrument d'évaluation est ainsi envisagé par les OP non seulement comme la clé pour résoudre les problèmes de contrôle du système d'évaluation mais aussi comme un moyen capable d'augmenter le poids de leur intervention à l'intérieur du système ou permettant de le démocratiser en garantissant la participation active des évalués. Son utilisation est donc le but stratégique le plus important des OP. Parmi les deux choix stratégiques possibles, cette utilisation est toutefois celle qui produit les résistances les plus fortes à l'école. Comme nous l'avons vu par les tableaux I et II, seulement 32,7 % des DT pensent utiliser l'instrument d'évaluation dans la classification de leurs ET, tandis que 55,4 % sanctionnent l'intervention des OP étendue aux domaines du Système Educatif et/ou de l'Ecole.

Peut-on, alors, conclure que ce choix stratégique des OP est celui dont la réussite est la plus problématique ? Pas du tout.

Comme nous essayerons de le montrer tout de suite, ce choix est plutôt celui où la réussite est influencée par des facteurs qui peuvent être maîtrisés directement par les OP eux-mêmes, c'est-à-dire que les conditions nécessaires à la réussite de ce choix stratégique s'intègrent dans le champ d'influence directe des OP.

- Les DT et les choix stratégiques des OP

Par l'analyse de l'influence que le type d'appui que les DT considèrent avoir reçu de leur OP exerce sur les systèmes de leurs préférences en ce qui concerne l'intervention de l'OP dans l'évaluation et le type d'utilisation de l'instrument d'évaluation, on constate que ce dernier système de préférences semble être influencé par l'intervention directe de l'OP

dans le domaine de la formation. Ainsi, d'après les données du tableau VI, la majorité des DT qui n'ont reçu aucun appui de leur OP (63,5 %) ainsi que la majorité de ceux qui ont reçu un appui limité au domaine de la classe (50,9 %) ne s'opposent pas à une intervention élargie de l'OP dans l'évaluation dans les domaines du "Système Educatif" et/ou de l'"Ecole".

TABLEAU VI

Type d'intervention de l'OP dans l'évaluation demandé par les DTs en fonction de l'appui reçu de la part de celui-ci

	Classe + Autres	Classe	Indési- rable
Classe + Autres	52,6% (10)	31,6% (6)	15,8% (3)
Classe	50,9% (29)	31,6% (18)	17,5% (10)
Aucun	63,5% (12)	15,9% (3)	21,1% (4)

TABLEAU VII

Type l'utilisation que les DTs pensent faire de l'instrument d'évaluation en fonction de l'appui qu'ils ont reçu de leur OP

	Classif.	Observ.	Formelle
Classe + Autres	41,2% (7)	47,1% (8)	11,8% (2)
Classe	34,5% (20)	29,3% (17)	36,2% (21)
Aucun	23,8% (5)	28,6% (6)	47,6% (10)

En revanche, le tableau VII nous montre que le pourcentage de DT qui pensent utiliser l'instrument d'évaluation seulement pour faire quelques ajustements aux classifications des ET est nettement plus grand parmi ceux qui n'ont reçu aucun appui de leur OP (47,6 %) que parmi ceux qui ont reçu un appui limité au domaine de la classe (36,2 %) ou un appui élargi aux domaines interdisciplinaires de formation (11,8 %). En même temps les données du tableau VIII suggèrent que les relations interpersonnelles des DT et des OP ont aussi une influence sur le type d'utilisation de l'instrument d'évaluation ; 36,4 % des DT qui considèrent que ces relations sont bonnes pensent utiliser cet instrument dans la classification des ET, tandis que ce pourcentage n'est que de 21,1 % parmi les autres DT.

TABLEAU VIII

Utilisation que les DT pensent faire de l'instrument d'évaluation en fonction de la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leur OP

	Classif.	Observ.	Formelle
Bonnes	36,4% (28)	31,2% (24)	32,5% (25)
Ne sont pas bonnes	21,1% (4)	36,8% (7)	42,1% (8)

Les OP disposent ainsi des instruments institutionnels nécessaires pour influencer directement la structure des situations qui modulent le système de préférences des DT à l'égard de l'instrument d'évaluation. En leur prêtant un appui interdisciplinaire dans le domaine de la formation ou en essayant d'améliorer leurs relations interpersonnelles, ils peuvent persuader les DT de prendre en compte le contenu de l'instrument d'évaluation dans le processus aboutissant à la classification des ET.

L'attitude des DT envers l'intervention directe de l'OP dans l'évaluation semble par contre être influencée par des facteurs qui échappent, dans une large mesure, au contrôle direct des OP. Les données du tableau IX suggèrent, en effet, que cette attitude est influencée fondamentalement par le type d'appui que les DT ont prêté à leurs ET dans le domaine de la formation. Ainsi la majorité des DT (57,1 %) qui ont prêté un appui interdisciplinaire à leurs ET admettent l'intervention des OP dans l'évaluation dans les domaines du "Système Educatif" et/ou de l'"Ecole", tandis que ce type

TABLEAU IX

Type d'intervention de l'OP dans l'évaluation demandée par les DTs en fonction de l'appui qu'ils ont prêté à leurs ETs

	Élargi	Limitée au domaine de la classe	Aucune
Appui inter-disciplinaire	57,1% (44)	29,9% (23)	13,0% (10)
Autre	26,7% (4)	33,3% (5)	40,0% (6)

d'intervention n'est admis que par 26,7 % des autres DT. Il y a donc une tendance à ce que l'intervention directe des OP dans l'évaluation des ET soit envisagée par les DT comme étant une évaluation du travail de formation qu'ils ont développé auprès des ET. Le système de préférence des DT concernant cette intervention est ainsi modulé plutôt par l'image qu'ils se font de leur rôle dans le système de formation que par l'image qu'ils se font du rôle joué par les OP.

Mais, bien que les OP puissent influencer directement le type d'utilisation formelle de l'instrument d'évaluation, cette utilisation n'assure pas à elle seule la réduction de l'incertitude des pratiques développées par les DT.

TABLEAU X

Opinion qu'ont les DTs de l'instrument d'évaluation

Pleine accord	15,0% (9)
Critiques portant sur le contenu	61,7% (37)
Critiques portant sur les difficultés d'application	18,3% (11)
Critiques portant sur le processus de sa conception	5,0% (3)

Comme semblent le suggérer les données du tableau X, les DT ré-interprètent toujours cet instrument, en gardant ainsi une marge d'indétermination génératrice de pratiques hétérogènes même lorsqu'ils font une utilisation formelle uniforme de l'instrument d'évaluation. Ce ne sont, en effet, que 15 % des DT qui manifestent leur plein accord avec l'instrument d'évaluation. 61,7 % formulent des critiques par rapport à son contenu, 18,3 % formulent des critiques portant sur les difficultés de son utilisation et 5,0 % critiquent le processus de sa conception.

On peut donc aisément admettre que *même si l'utilisation de l'instrument d'évaluation n'est pas complètement rejetée par les DT, cette utilisation est normalement accompagnée d'une réadaptation stratégique de son contenu aux situations problématiques vécues par eux à l'école.* Entre parenthèses, il faut signaler que cette ré-adaptation stratégique ne porte pas seulement sur le contenu de l'instrument mais aussi

sur son type d'utilisation formelle. Le tableau XI suggère

TABLEAU XI

Utilisation que les DTs pensent faire de l'instrument d'évaluation en fonction de la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les ETs

	Classif.	Observ.	Formelle
Bonnes	31,4% (27)	31,4% (27)	37,2% (32)
Ne sont pas bonnes	42,9% (6)	42,9% (6)	14,3% (2)

eneffet que l'existence de relations tendues avec les ET incite les DT à utiliser davantage l'instrument d'évaluation dans la classification ou l'observation et l'existence de bonnes relations les incite à l'utiliser comme facteur de correction d'une classification. *L'instrument d'évaluation est donc aussi pensé par les DT comme un moyen d'objectiver une classification lorsqu'ils n'entretiennent pas de bonnes relations avec les ET. Son intervention dans la classifica-*

tion des ET est ainsi pensée plutôt comme une solution de recours que comme une solution de principe.

Chaque DT individuellement a toutefois intérêt à ce que son OP soit capable de persuader ses collègues à faire la même interprétation et le même type d'utilisation de l'instrument d'évaluation. Stratégiquement il a intérêt à ce que l'instrument d'évaluation puisse jouer un rôle déterminant dans l'évaluation des ET d'autres écoles et qu'il puisse utiliser cet instrument de la façon qui lui semble la plus convenable. Ces deux conditions étant remplies il pourra, en effet, prévoir les conduites de ses collègues et conserver envers eux sa conduite imprévisible.

Cependant, il ne peut pas organiser son intervention en supposant que ces deux conditions sont remplies. Il sait que ses collègues ont comme lui la possibilité de ré-interpréter et d'utiliser stratégiquement l'instrument d'évaluation. Alors, il doit organiser leur intervention en tenant compte non seulement de ses intérêts stratégiques mais aussi de l'image qu'il se fait des stratégies d'intervention de ses collègues.

L'instrument d'évaluation, ou mieux, l'interprétation que l'OP fait de l'instrument d'évaluation peut, dans une situation comme celle-ci, devenir un point de référence autour duquel il peut organiser sa représentation des stratégies d'intervention de ses collègues. Il doit donc tenir compte de cette interprétation, non pour la suivre, mais pour en construire une autre différente et plus conforme à ses intérêts stratégiques.

A la limite tous les DT d'un même groupe de disciplines peuvent (et ils doivent même) accepter de prendre en compte l'instrument d'évaluation dans la classification des ET sans que ce fait puisse être considéré par l'OP comme une utilisation effective de l'instrument d'évaluation. Celui-ci

a, en effet, intérêt à ce que l'instrument d'évaluation soit interprété et utilisé de la même façon par *tous les DT*, tandis que pour chacun des **DT** cette façon d'interpréter l'instrument d'évaluation est seulement un référent autour duquel il doit construire une interprétation et une utilisation singulières.

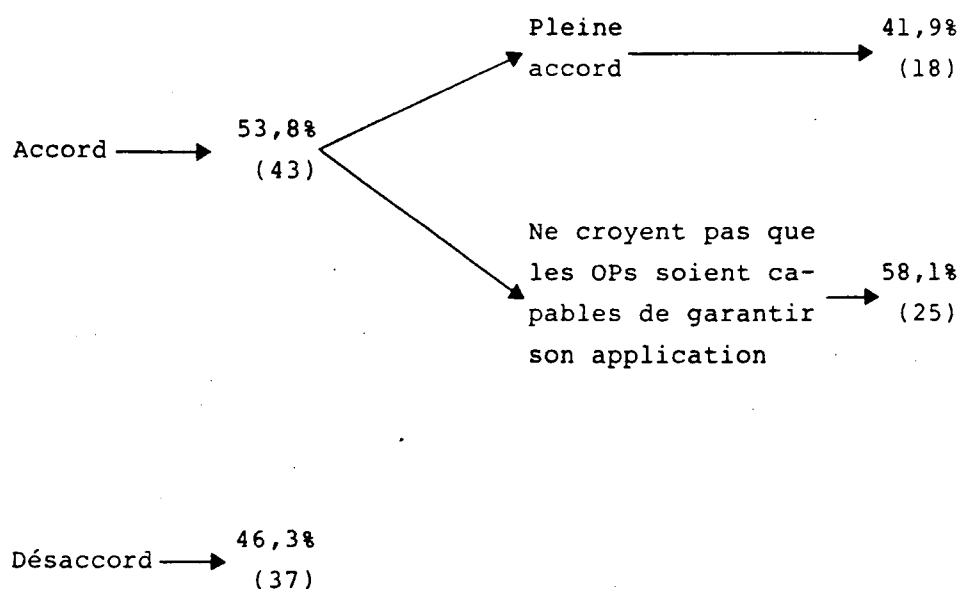
Or, si cette tendance à la diversification de la façon d'interpréter et d'utiliser l'instrument d'évaluation est une conséquence de la structure de la situation où chaque DT est censé intervenir, il faut souligner que cette tendance est renforcée par l'incapacité qu'ont les OP d'imposer des comportements homogènes à l'intérieur de leur champ d'intervention.

Suggestives sont à ce sujet les opinions manifestées par les DT devant la possibilité d'établir un plafond des classifications accordées aux ET. Les données du tableau XII nous montrent en effet que bien que la majorité des DT enquêtés (53,8 %) ne soit pas en désaccord avec cette mesure, plus de la moitié de ces DT (58,1 %) ne croient pas que les OP soient capables de garantir son application. Il est alors fort probable que les DT, bien qu'ils ne manifestent pas une opposition très poussée à une utilisation de l'instrument d'évaluation, n'admettent pas que celle-ci puisse déterminer complètement la classification de leurs ET.

Quoiqu'il en soit il devient nécessaire d'envisager l'instrument d'évaluation, ou mieux, l'utilisation de l'instrument d'évaluation en tant qu'outil de structuration des rapports de pouvoir à l'intérieur du système. Il participe à la structuration des rapports de pouvoir entre les évaluateurs d'un même groupe de disciplines et aussi à la structuration des rapports de pouvoir établis entre les évaluateurs d'une même école. Parfois, les DT de certains groupes de disciplines sont en effet en quelque sorte marginalisés de l'évaluation de leurs ET car ils ne maîtrisent pas le langage u-

TABLEAU XII

Position des DTs envers la possibilité des OPs d'établir un plafond des classifications des ETs



tilisé dans l'instrument d'évaluation qu'ils doivent prendre en compte. C'est ce que constate par exemple un ET du groupe d'Education Physique lorsqu'il prévoit que très probablement il ne sera pas évalué par son DT, mais "par le DT du groupe de langue maternelle puisque c'est lui qui "parle" le mieux et qui connaît davantage les concepts utilisés dans l'instrument d'évaluation". (1)

L'instrument d'évaluation et l'intervention directe de l'OP dans l'évaluation des ET s'intègrent ainsi dans un système complexe de rapports entre évaluateurs et évalués dont

(1) Affirmation faite par un ET au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

le processus de structuration n'est pas déterminé par des facteurs pédagogiques caractéristiques du processus d'évaluation mais par des facteurs institutionnels qui structurent les rapports de pouvoir entre les acteurs, tout en étant structurés par ceux-ci. Il s'agit d'un système à l'intérieur duquel se développent des stratégies contradictoires dont la confluence produit une certaine marginalisation des OP sans que cette marginalisation soit explicitement recherchée par l'une de ces stratégies d'intervention. La marginalisation des OP n'exprime donc pas la victoire des stratégies des DT sur les stratégies des OP mais elle est fondamentalement la manifestation d'un processus de production de phénomènes qui ne sont pas contrôlés par les acteurs qui les engendrent.

- Les évalués et le système de leur évaluation

Deux aspects différents doivent être, analytiquement, pris en compte dans l'étude de l'intervention des ET dans le système de leur évaluation. L'une concerne la façon dont ils peuvent influencer l'utilisation que l'on fait de l'instrument d'évaluation et l'organisation de l'intervention directe de l'OP dans leur évaluation. L'autre concerne la structuration de leur intervention directe dans l'évaluation en tant que partenaire doté d'un certain nombre de droits et de devoirs.

Du point de vue institutionnel, les ET peuvent ainsi participer *indirectement* à la structuration des rapports de pouvoir qui s'établissent entre les évaluateurs et influencer *directement* les rapports que ceux-ci établissent avec les

évalués.

a) l'intervention directe des évalués

Signalée par 34,3 % des ET comme étant l'un des trois aspects innovateurs les plus importants de la titularisation en exercice, cette intervention directe n'est reconnue comme un aspect innovateur que par 25,0 % des DT et 11,5 % des OP.

Evaluateurs et évalués n'accordent donc pas la même importance à l'institutionnalisation de mécanismes d'auto-évaluation à l'intérieur du système.

Mais, si l'on considère que la plus grande responsabilité quant à l'organisation des procédures d'évaluation appartient aux DT, on doit aussi admettre, en partant des données du tableau XIII, que les différents acteurs ne problématissent pas de la même manière le fonctionnement de ces mécanismes.

Ainsi :

- presque la moitié des ET (49,5 %) demande la création de conditions pour que leur intervention puisse être plus active, c'est-à-dire, plus déterminante dans le fonctionnement du système, tandis que seulement 23,9 % des responsables plus directs de la création de ces conditions - les DT - sont sensibles à la nécessité de créer ces conditions ;
- la majorité des DT (42,3 + 8,4 = 50,7 %) considère que les ET doivent jouer un rôle d'auto-évaluateurs qui, dans la pratique, est rempli lorsque ceux-ci élaborent des comptes-rendus d'auto-évaluation dont l'importance dans la décision finale est déterminée par les évaluateurs.

TABLEAU XIII

Opinion des DTs et des ETs en ce qui concerne le rôle que les ETs devraient jouer dans leur évaluation

	DTs	ETs
Rôle plus actif	23,9% (17)	49,5% (47)
Auto-évaluation	42,3% (30)	29,5% (20)
Donner leur avis	8,4% (6)	8,5% (8)
Participation plus objective	11,3% (8)	2,1% (2)
Ne doivent pas participer	4,2% (3)	4,2% (4)
Autres	9,9% (7)	6,3% (6)

Globalement, il semble donc que les ET lorsqu'ils problématisent leur participation à l'évaluation, interrogent directement la distribution du pouvoir à l'intérieur du système, tandis que les DT envisagent plutôt cette participation comme une procédure formelle d'auto-évaluation sans que leur pouvoir soit mis en question. Il est significatif à ce sujet qu'un pourcentage important de DT (11,3 %) se plaigne du manque d'objectivité caractéristique de la participation .

des ET tandis que seulement 2,1 % de ceux-ci sont sensibles à ce problème.

Nous pouvons donc admettre que la sensibilisation des DT au problème de l'auto-évaluation ne les incite pas à introduire des changements qualitatifs dans le système auquel les ET sont censés participer "seulement pour accomplir un rituel bureaucratique ou pour mettre en valeur un processus que l'on voit présenter comme démocratique." (1)

b) Les évalués devant les stratégies des évaluateurs

Empêchés d'intervenir *directement* dans le système de décision de leur évaluation, les ET essayent de développer, malgré cela, des stratégies d'intervention qui profitent des contradictions existant entre les évaluateurs pour augmenter leur capacité de négociation à l'intérieur du système.

La structuration des systèmes de préférences en ce qui concerne le type d'utilisation de l'instrument d'évaluation et le type d'intervention de l'OP dans l'évaluation - qualitativement différents de ceux qu'on trouve parmi les DT - est une manifestation de l'existence d'une autonomie relative entre la stratégie des évaluateurs et celle des évalués.

Mais, outre cette autonomie relative, les données des tableaux I et II (voir p.462) peuvent nous apporter quelques éclaircissements sur la signification institutionnelle de l'intervention des ET.

Ainsi la tendance à rejeter l'intervention des OP dans l'évaluation dans les domaines du "Système Educatif" et de l'"Ecole" est plus accentuée parmi les ET que parmi les DT ; cela signifie que *les ET essayent de déplacer la décision*

(1) Affirmation faite par un ET au cours d'un séminaire sur les modèles de formation de professeurs organisé par le Syndicat d'Enseignants.

du processus de leur évaluation vers un contexte relationnel structuré dans l'école où ils sont directement engagés. (1)

En outre, l'existence d'une tendance plus accentuée parmi les ET pour demander l'utilisation de l'instrument d'évaluation dans l'observation des activités de formation est révélatrice de la tentative de structurer ce contexte relationnel de façon à ce que les évaluateurs ne disposent ni d'un pouvoir discrétionnaire (ce qui pourrait arriver s'ils utilisaient cet instrument comme facteur de correction d'une classification), ni ne soient expropriés d'un espace de négociation avec les ET en conséquence d'une utilisation rigide de cet instrument. (2)

Stratégiquement, les ET essaient donc de structurer à l'école un espace institutionnel d'évaluation suffisamment flexible pour qu'ils puissent y investir le pouvoir formel qu'ils exercent dans le processus de leur formation.

Mais l'autonomie stratégique des ET par rapport aux DT ne s'exprime pas seulement à travers ces deux systèmes de préférences.

Les situations problématiques autour desquelles sont structurés ces deux systèmes de préférences sont encore qualitativement différentes et, pendant le processus de socialisation, se déplacent progressivement des situations de formation vers l'image que les ET se font de la structure du système de leur évaluation.

(1) *L'intervention directe des OP dans ces deux domaines est demandée par 55,4 % des DT et 38,2 % des ET.*

(2) *32,7 % des DT admettent utiliser l'instrument d'évaluation pour obtenir la classification des ET tandis que le pourcentage de ceux qui considèrent convenable ce type d'utilisation n'est que de 14,6 %. La majorité des ET (57,8 %) demande, en effet, que l'instrument d'évaluation soit utilisé dans l'observation des activités de formation.*

Mais, avant de caractériser ces situations problématiques, ce qui fera l'objet essentiel de notre recherche, voyons de plus près les changements que les deux systèmes de préférences subissent pendant le processus de socialisation.

TABLEAU XIV

Type d'intervention de l'OP dans l'évaluation demandé par les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années

	Élargi	Limitée au domaine de la classe	Aucune
1 ^{ère} année	38,0% (49)	34,1% (44)	27,9% (36)
2 ^{ème} année	38,2% (29)	35,5% (27)	26,3% (20)

TABLEAU XV

Type d'utilisation de l'instrument d'évaluation demandé par les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années

	Classif.	Observ.	Formel ou Aucune
1 ^{ère} année	16,8% (20)	58,8% (70)	24,3% (29)
2 ^{ème} année	11,0% (8)	52,6% (41)	32,9% (24)

En analysant les données des tableaux XIV et XV, on peut constater que ces deux systèmes présentent une certaine stabilité : cependant, bien que les différences que l'on note entre les réponses des ET de première et de deuxième années de formation portant sur l'utilisation de l'instrument d'évaluation ne soient statistiquement pas significatives, on doit constater que la tendance à demander une utilisation flexible de cet instrument s'accroît avec le processus de socialisation. L'adaptation de ce dernier système de préférences, bien qu'elle ne soit pas très accentuée, montre toutefois que, bien plus que le type d'intervention directe du centre du système, *c'est le processus de structuration de l'espace d'évaluation localisé à l'intérieur de l'école qui devient progressivement le cerne des préoccupations des évalués.*

b)1 Les évalués face à l'intervention stratégique des Orienteurs Pédagogiques

Les systèmes de préférences des DT et des ET, en ce qui concerne l'intervention de l'OP dans l'évaluation, au-delà de leur différence qualitative, obéissent encore à des processus de structuration distincts. Les DT, comme nous l'avons vu auparavant, structurent leur système fondamentalement autour de l'expérience qu'ils ont vécue avec les ET au cours du processus de formation. Les ET, en revanche, comme le suggèrent les données du tableau XVI, semblent adapter la demande d'intervention de l'OP dans leur évaluation au type d'appui qu'ils ont reçu de celui-ci au cours du processus de formation. En fait, ce pourcentage d'ET qui demandent une intervention de l'OP dans l'évaluation dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole est nettement plus grand parmi ceux qui ont reçu un appui interdisciplinaire de leur

TABLEAU XVI

Type d'intervention de l'OP dans l'évaluation demandé par les ETs en fonction de l'appui qu'ils ont reçu de celui-ci

	Élargi	Limitée au domaine de la classe	Aucune
Appui interdisciplinaire	54,0% (27)	36,0% (18)	10,0% (5)
Appui limité au domaine de la classe	40,5% (32)	32,9% (16)	26,6% (21)
Aucun	29,0% (20)	31,9% (22)	39,1% (27)

OP (54,0 %) que parmi ceux qui n'ont reçu aucun appui interdisciplinaire (29,0 %). Parmi ces derniers ET, on trouve, en outre, un pourcentage plus grand d'ET à demander que leur OP n'intervienne pas dans leur évaluation (39,1 %) que parmi ceux qui ont reçu un appui limité au domaine de la classe (26,6 %) ou qui ont reçu un appui élargi aux domaines interdisciplinaires de formation (10,0 %). L'expérience directe vécue par les ET avec leur OP au cours du processus de formation exerce donc une influence statistiquement significative ($X^2 = 13,9$ significatif pour un seuil $p = 0,01$) sur la façon dont les évalués conçoivent l'intervention des évaluateurs extérieurs à l'école dans le processus de leur évaluation.

Ce n'est toutefois pas là le seul facteur à exercer une influence importante sur le processus de structuration de ce système de préférences. A la fin du cycle de formation

des ET, ce processus est, en fait, influencé par des facteurs qui ne s'inscrivent pas directement dans l'expérience vécue avec l'OP dans le domaine de la formation. Parmi ces facteurs, il faut mettre en relief, à cause de son importance, celui qui exprime l'image que les ET se font du contexte des relations interpersonnelles qu'établissent à l'école ceux qui sont censés les évaluer dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole. Parmi les ET de deuxième année de formation, les différences que l'on rencontre entre les demandes d'intervention de l'OP dans l'évaluation formulées par les ET qui considèrent comme bonnes les relations établies entre les DT à l'école et celles qui sont formulées par les ET qui considèrent que ces relations sont tendues sont, en effet, statistiquement significatives ($\chi^2 = 8,97$ significatif pour un seuil $p = 0,025$). Ainsi 52,6 % de ces derniers ET demandent une intervention directe de leur OP dans l'évaluation dans les domaines du Système Educatif et/ou de l'Ecole, tandis que ce type de demande n'existe que pour 17,6 % des ET qui considèrent que les DT entretiennent de bonnes relations interpersonnelles. Il semble ainsi qu'à la fin du cycle de formation, les ET considèrent l'intervention de l'OP dans leur évaluation comme un instrument de persuasion qui devient nécessaire lorsque les relations entre les évaluateurs à l'école ne sont pas faciles. *Ils structurent donc leur système de préférences en ce qui concerne l'intervention de l'OP dans leur évaluation à partir de l'expérience qu'ils ont vécue dans le système de formation et de la prévision qu'ils font relativement aux problèmes qui peuvent apparaître pendant le processus de leur évaluation finale.*

Les ET, au début de leur cycle de formation, ne prennent

en compte que l'expérience vécue dans le système de formation. Les données du tableau XVII nous montrent en effet qu'il n'y a aucune liaison entre la demande qu'ils formulent pour l'intervention de l'OP dans leur évaluation et l'image qu'ils se font du contexte des relations interpersonnelles établies entre les DT à l'école.

TABLEAU XVII

Type d'intervention de l'OP dans l'évaluation demandé par les ETs de 1^{ère} année en fonction de l'image qu'ils se font des relations existantes entre les DTs de leur école

	Élargi	Limitée au domaine de la classe	Aucune
Bonnes	35,6% (16)	37,8% (17)	26,7% (12)
Ne sont pas bonnes	38,7% (24)	30,6% (19)	30,6% (19)

TABLEAU XVIII

Type d'intervention de l'OP dans l'évaluation demandé par les ETs de 2^{ème} année en fonction de l'image qu'ils se font des relations existantes entre les DTs de leur école

	Élargi	Limitée au domaine de la classe	Aucune
Bonnes	17,6% (6)	50,0% (17)	32,4% (11)
Ne sont pas bonnes	52,6% (20)	26,3% (10)	21,1% (8)

La prise en compte d'aspects portant spécifiquement sur le processus d'évaluation semble donc être un phénomène qui n'émerge qu'à la fin du cycle de formation des DT. Or, puisque c'est le système de préférences en ce qui concerne l'utilisation de l'instrument d'évaluation qui subit les changements les plus significatifs pendant le processus de socialisation, ce sera probablement l'étude du processus de structuration de ce système qui nous permettra de caractériser plus en détail ce phénomène.

b)2 L'utilisation de l'instrument d'évaluation et le processus de socialisation des "se formant"

Les différences que l'on peut trouver entre les systèmes de préférences des DT et celui des ET en ce qui concerne l'utilisation de l'instrument d'évaluation sont non seulement statistiquement significatives mais elles s'accroissent encore pendant le processus de socialisation des "se formant". A la fin de leur cycle de formation, ceux-ci demandent, en effet, plus fréquemment que l'instrument d'évaluation soit utilisé comme facteur de correction de leur classification et moins fréquemment pour obtenir leur classification.

Ce n'est toutefois pas là la seule manifestation des différences que l'on trouve entre les attitudes que les DT et les ET adoptent envers l'instrument d'évaluation. En fait, comme nous allons le montrer, les situations problématiques qui incitent les ET à demander un type d'utilisation de l'instrument d'évaluation subissent un déplacement institutionnel pendant le processus de leur socialisation qui les éloignent progressivement de celles que nous avons identifiées parmi les DT.

Si l'on considère, en effet, les relations existant entre

la façon dont les ET de première et de deuxième années de formation ont vécu les contextes relationnels dans lesquels ils sont directement ou indirectement engagés et le type d'utilisation de l'instrument d'évaluation qu'ils considèrent le plus convenable (tableau XIX a,b,c,d,), on constate que :

TABLEAU XIX

Type d'utilisation de l'instrument d'évaluation demandé par les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années en fonction de l'image qu'ils se font des différents contextes relationnels

a) Contexte des relations qu'ils entretiennent avec leur DT

1^{ère} année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	18,2% (16)	61,4% (54)	20,5% (18)
Ne sont pas bonnes	15,0% (3)	60,0% (12)	20,5% (5)

2^{ème} année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	13,5% (7)	51,9% (27)	34,6% (18)
Ne sont pas bonnes	0,0% (0)	73,3% (11)	31,3% (5)

b) Contexte des relations qu'ils entretiennent avec leur OP

1^{ère} année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	17,2% (10)	48,3% (28)	34,5% (20)
Ne sont pas bonnes	15,3% (9)	69,5% (41)	15,3% (9)

2^{ème} année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	9,8% (4)	53,7% (22)	36,6% (15)
Ne sont pas bonnes	16,0% (41)	56,0% (14)	28,0% (7)

c) Contexte des relations existantes entre les les DTs de leur école

1^{ère} année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	14,3% (6)	59,5% (25)	26,2% (11)
Ne sont pas bonnes	17,9% (10)	62,5% (35)	19,6% (11)

2^{ème} année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	11,8% (4)	50,0% (17)	38,2% (13)
Ne sont pas bonnes	9,1% (3)	57,6% (19)	38,2% (11)

d) Contexte des relations que leur DT entretient avec leur OP

1ère année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	17,6% (12)	47,7% (37)	27,9% (19)
Ne sont pas bonnes	21,1% (8)	68,4% (26)	10,5% (4)

2ème année

	Classif.	Observ.	Formelle ou Aucune
Bonnes	11,9% (5)	57,1% (24)	31,0% (13)
Ne sont pas bonnes	8,3% (2)	62,5% (15)	29,2% (7)

- l'image que les ET se font des relations existant entre les DT à l'école n'exerce aucune influence sur leur système de préférences en ce qui concerne l'utilisation de l'instrument d'évaluation (tableau XIX)

- les ET de 1ère année de formation adaptent leur demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation au type de relations qu'ils entretiennent avec l'OP ou alors à l'image qu'ils se font des relations existant entre leur OP et leur DT

- le seul contexte relationnel qui exerce quelque influence sur la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation formulée par les ET à la fin de leur cycle de formation est celui où ils sont engagés directement avec leur DT.

Institutionnellement, il semble alors qu'au début du cycle de formation les ET envisagent l'instrument d'évaluation comme un moyen de régulation des relations existant entre l'école et son "extérieur", tandis qu'à la fin du cycle de formation cet instrument est censé réguler les relations entre les évaluateurs et les évalués à l'école.

L'instrument d'évaluation en tant que régulateur de ces deux contextes relationnels n'est toutefois pas pensé de la même façon par les DT et les ET.

Ainsi, l'existence de relations interpersonnelles tendues entre les OP et les DT incite ceux-ci à penser une utilisation plus fréquente de l'instrument d'évaluation comme facteur de correction de leur classification et incite les ET au début de leur cycle de formation à demander une utilisation plus fréquente de l'instrument d'évaluation dans leur classification ou dans l'observation de leurs activités de formation. A la limite, les relations tendues entre les évaluateurs poussent les DT à faire une utilisation plus flexible de l'instrument d'évaluation et les ET de 1ère année à demander une utilisation plus rigide de celui-ci. Il n'y a donc pas de convergence stratégique entre eux.

De même les ET de deuxième année de formation qui n'entretiennent pas de bonnes relations avec leur DT ne demandent jamais l'utilisation de l'instrument d'évaluation dans leur classification (tableau XIX) tandis que ce contexte relationnel incite les DT à admettre plus fréquemment cette utilisation de l'instrument d'évaluation (tableau IX). Ici, on trouve encore une manifestation de l'existence de stratégies divergentes entre les évaluateurs et les évalués.

Finalement, on voudrait remarquer que, bien que l'instrument d'évaluation ne soit pas pensé comme facteur de régulation des relations entre les DT à l'école ni par les ET de

1ère année de formation ni par les ET de 2ème année de formation, ces derniers considèrent, comme nous l'avons montré que l'intervention directe de l'OP dans l'évaluation peut intervenir dans ce contexte relationnel.

A la fin de leur cycle de formation, les ET non seulement déplacent vers l'école les situations problématiques qui structurent leur système de préférences en ce qui concerne l'utilisation de l'instrument d'évaluation, mais ils prévoient encore des instruments qu'ils considèrent comme capables de résoudre les difficultés qui sont ancrées dans le contexte relationnel dans lequel sont engagés ceux qui, à l'école, sont censés jouer un rôle particulièrement important dans leur évaluation dans les domaines du "Système Educatif" et de l'"Ecole".

b)3 Les systèmes de formation et d'évaluation et la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation

Le déplacement vers l'école des situations problématiques qui structurent la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation n'est pas le seul effet produit par le processus de socialisation dans les comportements stratégiques adoptés par les ET dans le processus de leur évaluation.

Nous allons, en effet, pouvoir montrer successivement que ce processus de socialisation :

- produit des changements qualitatifs dans la structure du système d'évaluation imaginé par les ET ;
- est accompagné par un déplacement du système de formation vers le système d'évaluation des situations problématiques à partir desquelles les ET structurent leurs comportements stratégiques ;
- permet aux ET d'intégrer un ensemble plus complexe de facteurs dans ces situations problématiques.

Une analyse des réponses des ET de première et de deuxième années de formation à la question 27 de l'enquête 1 (tableaux

TABLEAU XX

Structure du système d'évaluation dans le domaine du Système Educatif d'après les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années

	Le OPs sont l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important	Les deux structures qui jouent le rôle le plus importantes sont internes à l'école	Les ETs sont l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important
1 ^{ère} année	9,4% (8)	70,6% (60)	20,0% (17)
2 ^{ème} année	10,9% (6)	70,9% (39)	18,2% (10)

TABLEAU XXI

Structure du système d'évaluation dans le domaine de l'Ecole d'après les ETs de 1^{ère} et de 2^{ème} années

	Les OPs sont l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important	Les deux structures qui jouent le rôle le plus important sont internes à l'école	Les ETs sont l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important
1 ^{ère} année	4,8% (4)	74,7% (62)	20,5% (17)
2 ^{ème} année	11,5% (6)	69,2% (35)	19,2% (10)

TABLEAU XXII

Structure du système d'évaluation dans le domaine de la Classe d'après les ETs de 1^{ère} et 2^{ème} années

	Les OPs sont l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important	Les deux structures qui jouent le rôle le plus important sont internes à l'école	Les ETs sont l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important.
1 ^{ère} année	36,0% (31)	30,2% (26)	33,7% (29)
2 ^{ème} année	57,4% (35)	18,0% (11)	24,6% (15)

XX, XXI et XXII) nous montre que la façon dont ils imaginent la structure du système d'évaluation dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole ne subit pas de changements significatifs pendant le processus de socialisation.

La presque totalité des ET de première et de deuxième années de formation considère, en effet, que dans ces deux domaines d'évaluation le rôle le plus important sera joué par les structures internes à l'école et seulement un petit pourcentage d'entre eux admet que les OP ou eux-mêmes pourront jouer un rôle important dans ce processus d'évaluation.

Il semble donc être consensuellement accepté par les ET que le processus de leur évaluation dans les domaines du "Système Educatif" et de l'Ecole" est régulé à l'intérieur de l'école elle-même et qu'ils sont plus ou moins margina-

lisés de cette régulation.

Déjà en ce qui concerne la structure du système d'évaluation du domaine de la classe, on trouve des différences statistiquement significatives ($X^2 = 6,72$ significatif pour un seuil $p = 0,05$) entre les ET de première et de deuxième années de formation.

Parmi ces derniers le pourcentage de ceux qui pensent pouvoir jouer un rôle important dans leur évaluation est nettement plus petit et le pourcentage de ceux qui croient que l'OP jouera un rôle important est plus grand. *Le processus de socialisation des ET fonctionne ainsi comme un système d'apprentissage relativement au système institutionnel de leur formation dont les effets se manifestent notamment dans la prise de conscience des caractéristiques autoritaires du système d'évaluation.*

En même temps, au cours de ce processus de socialisation, se développe parmi les ET une tendance qui les pousse à admettre l'existence d'une autonomie structurelle entre le système de leur évaluation dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole et le système de leur évaluation dans le domaine de la classe.

Le rôle fortement central joué par le DT doit être partagé avec l'OP dans l'évaluation du domaine de la classe et doit être partagé avec les DT de la même école dans l'évaluation des domaines interdisciplinaires de formation. Il n'y a donc pas un seul système d'évaluation, mais deux systèmes, structurellement plus ou moins autonomes entre eux et disposant tous deux d'une autonomie structurelle par rapport au système de formation.

b)4 La formulation de la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation

Analytiquement, on peut considérer que l'institution des pratiques de formation et des pratiques de légitimation de celles-ci conduit à la structuration de trois espaces à l'intérieur desquels les rôles joués par les acteurs ne sont pas tout à fait identiques. Dans l'espace formel de formation, les "se formant" agissent en tant que planificateurs et exécutants, tandis que dans l'espace d'évaluation il appartient aux DT de jouer le rôle le plus important. Dans l'évaluation du "Système Educatif" et de l'"Ecole", les DT doivent partager leur rôle avec le Conseil Pédagogique ou la section de formation, tandis que dans l'évaluation du domaine de la classe ils doivent le partager avec leur OP.

L'étude empirique du processus de structuration du système de préférences des ET en ce qui concerne l'utilisation de l'instrument d'évaluation doit tenir compte de cette "réalité" institutionnelle (1) et essayer de déterminer la façon dont elle intervient dans ce processus.

Les données des tableaux XXIII et XXIV sont très importantes pour la compréhension de l'influence exercée par la structure du système de formation sur la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation formulée par les ET. Ils nous montrent en effet qu'au début du processus de socialisation, cette influence est statistiquement significative ($X^2=7,32$ significative pour un seuil $p=0,05$) et qu'à la fin de ce processus, elle est négligeable.

Ainsi, au début de leur cycle de formation

- le pourcentage d'ET qui demandent que l'instrument d'évaluation joue un rôle déterminant dans leur classification

(1) Rigoureusement, il s'agit plutôt de la façon dont les ET ont vécu cette réalité institutionnelle que de la réalité elle-même.

TABLEAU XXIII

Type d'utilisation de l'instrument d'évaluation demandé par les ETs de 1^{ère} année en fonction du rôle qu'ils assignent aux formateurs dans la planification des séances de formation

	Classif.	Observ.	Formelle ou aucune
Les formateurs jouent le rôle le plus important	21,3% (10)	68,1% (32)	10,6% (5)
Les "se formant" jouent le rôle le plus important	12,2% (9)	56,8% (42)	31,0% (23)

$$\chi^2 = 7,32$$

2 degrés

$$p = 0,05$$

TABLEAU XXIV

Type d'utilisation de l'instrument d'évaluation demandé par les ETs de 2^{ème} année en fonction du rôle qu'ils assignent aux formateurs dans la planification des séances de formation

	Classif.	Observ.	Formelle ou aucune
Les formateurs jouent le rôle le plus important	10,0% (2)	65,0% (13)	25,0% (5)
Les "se formant" jouent le rôle le plus important	13,7% (7)	51,0% (26)	35,3% (18)

$$\chi^2 = 1,14$$

2 degrés

$$p = 0,75$$

est nettement plus grand parmi ceux qui considèrent que les actions de formation ont été planifiées par les formateurs (21,3 %) que parmi les autres (12,2 %).

- le pourcentage d'ET qui ne considèrent pas comme convenable qu'on utilise l'instrument d'évaluation dans leur classification ou observation est nettement plus grand parmi ceux qui considèrent avoir eux-mêmes joué le rôle le plus important dans la planification des actions de formation.

La demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation est donc, parmi les ET de la première année de formation, modulée par la représentation qu'ils se font du système de gestion de leur formation. Lorsque cette gestion est assurée par les formateurs, c'est-à-dire, lorsqu'ils sont plus sûrs que les actions de formation sont plus cohérentes avec les attentes de leurs évaluateurs, ils demandent que l'instrument d'évaluation soit utilisé dans leur classification ou observation. La tendance à demander une utilisation plus flexible de l'instrument d'évaluation est, en revanche, plus accentuée parmi les ET qui pensent que le processus de formation n'a pas été formellement contrôlé par leurs formateurs. Ces ET qui pensent disposer d'un grand pouvoir sur le système de formation demandent le seul type d'utilisation de l'instrument d'évaluation qui peut leur permettre de prolonger ce pouvoir sur le système d'évaluation.

Et, si, parmi les ET qui font la deuxième année de formation, on trouve des tendances semblables à celles-ci, elles ne sont toutefois pas aussi accentuées que parmi leurs collègues. Comme nous le suggèrent les données des tableaux XXV et XXVI, la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation formulée par ces ET n'est pas modulée par l'image qu'ils se font du Système de formation, mais plutôt par l'importance du rôle qu'ils croient pouvoir jouer dans leur évaluation.

TABLEAU XXV

Type d'utilisation de l'instrument d'évaluation, demandé par les ETs de 1^{ère} année en fonction du rôle qu'ils croient pouvoir jouer dans leur évaluation

a) Les ETs sont l'une des deux structures qui jouent le rôle le plus important

	Classif.	Observ.	Formelle ou aucune
Système Educatif	21,4% (3)	50,0% (7)	28,6% (4)
Ecole	21,4% (3)	57,1% (8)	21,4% (3)
Classe	26,9% (7)	65,5% (16)	18,8% (3)

b) Les ETs ne jouent pas un rôle particulièrement important dans leur évaluation

	Classif.	Observ.	Formelle ou aucune
Système Educatif.	17,2% (11)	65,6% (12)	17,2% (11)
Ecole	18,3% (11)	66,7% (40)	15,0% (9)
Classe	5,8% (3)	71,2% (37)	23,1% (12)

TABLEAU XXVI

Type d'utilisation de l'instrument d'évaluation demandé par ETs de 2^{ème} année en fonction du rôle qu'ils croient pouvoir jouer dans leur évaluation

a) Les ETs sont l'une des deux structures qui jouent de rôle le plus important

	Classif.	Observ.	Formelle ou aucune
Système Educatif	0,0% (0)	80,0% (8)	20,0% (2)
Ecole	0,0% (0)	70,0% (7)	30,0% (3)
Classe	7,7% (1)	46,2% (6)	46,2% (6)

b) Les ETs ne jouent pas un rôle particulièrement important dans leur évaluation

	Classif.	Observ.	Formelle ou aucune
Système Educatif	9,8% (4)	51,2% (21)	39,0% (16)
Ecole	0,0% (4)	70,0% (22)	30,0% (14)
Classe	11,1% (5)	57,8% (26)	31,1% (14)

Une analyse détaillée des données de ces tableaux nous montre en effet que :

- l'utilisation de l'instrument d'évaluation pour obtenir la classification n'est demandée par aucun ET de deuxième année de formation qui considère pouvoir jouer un rôle important dans son évaluation dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole, alors que la presque totalité des ET qui sont dans ces conditions demande qu'il soit utilisé dans l'observation des activités de formation ;

- le rôle que les ET de première année de formation croient pouvoir jouer dans leur évaluation portant sur les domaines du Système Educatif et de l'Ecole n'exerce pas une influence déterminante sur la demande qu'ils formulent pour l'utilisation de l'instrument d'évaluation ; celle-ci semble être influencée plutôt par le rôle qu'ils s'assignent à eux-mêmes dans l'évaluation du domaine de la classe.

Il faut donc faire une distinction entre la façon dont les ET au début de leur cycle de formation modulent leur demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation l'adaptant à la structure du système d'évaluation et la façon dont ils font cette modulation à la fin de leur cycle de formation. Les premiers, lorsqu'ils ne croient pas pouvoir intervenir activement dans leur évaluation dans le domaine de la classe demandent une utilisation de l'instrument d'évaluation dans l'observation des activités de formation, ce qui peut leur permettre de maintenir une marge de négociation avec leurs évaluateurs. La demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation formulée par les autres ET semble, au contraire, ne pas subir une influence significative de cette structuration du processus de leur évaluation dans le domaine de la classe. Pour ces ET, cette demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation semble être, toutefois, influencée par la structuration du processus de leur évaluation dans

les domaines du Système Educatif et de l'Ecole ; plus le rôle qu'ils croient pouvoir jouer est important, plus fréquente est la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation dans l'observation des activités de formation.

Apparemment, le processus de socialisation des ET ne produirait qu'un déplacement de l'importance stratégique accordée à chacun des domaines de leur évaluation. Toutefois, si l'on introduit dans notre analyse les caractéristiques des procédures normalement utilisées dans l'observation des activités de formation, on constate qu'il ne s'agit pas seulement d'un déplacement de l'importance stratégique, mais plutôt d'un changement qualitatif portant sur la nature elle-même des comportements stratégiques adoptés par les ET envers l'instrument d'évaluation.

Les activités de formation développées dans le domaine de la classe peuvent en effet être observées d'une façon directe et systématique par les formateurs à cause de leur engagement dans la planification et l'exécution de ces activités. Ceux qui sont investis du rôle d'évaluateurs peuvent donc disposer d'un ensemble diversifié de données d'observation dans le domaine de la classe qu'ils peuvent organiser de façon à ce qu'ils soient cohérents avec l'instrument d'évaluation. Dans ces conditions, les difficultés qu'ils peuvent éventuellement éprouver dans l'utilisation de l'instrument d'évaluation qui leur semble la plus correcte sont intrinsèques à l'interprétation de l'instrument et ne découlent pas de la structure des situations qu'ils doivent observer.

Dans les domaines du "Système Educatif" et de l'"Ecole", les formateurs, comme nous l'avons déjà montré, ne participent pas systématiquement à la planification et à l'exécution des actions de formation. Les données dont ils ont be-

soin pour réaliser l'évaluation de leurs ET sont, en général, obtenues à travers l'analyse des comptes-rendus d'activités réalisés par ceux-ci ou à travers l'observation directe des séances de formation. Dans ces deux domaines de formation il y a ainsi un ensemble d'aspects du processus de formation (ceux qui se rapportent à la conception ou à la planification des actions de formation) qui ne sont pas l'objet d'une observation directe de la part des évaluateurs. Ils ne peuvent obtenir les données portant sur ces aspects qu'auprès des ET ou en les inférant d'autres données observées directement.

Les difficultés qu'éprouvent éventuellement les évaluateurs dans l'application de l'instrument d'évaluation à ces deux domaines de formation ne sont donc pas seulement intrinsèques à l'instrument mais elles s'inscrivent dans la structure des activités de formation qui sont l'objet de l'observation. Dans ces conditions, lorsque les ET qui pensent jouer un rôle particulièrement important dans leur évaluation de ces deux domaines demandent que l'instrument d'évaluation soit utilisé dans l'observation des activités de formation, ils ne font rien d'autre que de demander une structuration du système d'évaluation dans laquelle les données qu'ils possèdent et que les formateurs ne possèdent pas seront revalorisées. Ils ne font rien d'autre que revaloriser la "zone d'incertitude" qu'ils contrôlent lorsqu'ils s'aperçoivent que la structure de la situation d'évaluation peut leur être favorable.

C'est donc fondamentalement à la fin de leur cycle de formation que les ET adoptent un comportement stratégique envers l'instrument d'évaluation qui tient compte non seulement de la distribution des rôles dans le processus d'évaluation mais aussi des difficultés que ceux qui disposent du pouvoir institué peuvent éprouver dans l'exercice

de leurs fonctions. Au début du cycle de formation, il n'est pas excessif de dire que les ET construisent leurs comportements stratégiques dans le processus d'évaluation fondamentalement à partir de l'expérience qu'ils ont vécue au cours du processus de leur formation. Ce processus jouissant d'une certaine autonomie structurelle par rapport au système d'évaluation, il devient évident que ce n'est qu'à la fin de leur cycle de formation que les ET sont capables de structurer des stratégies d'intervention dans les phénomènes spécifiques de la problématique de leur évaluation.

C - L'EVALUATION, LE SYSTEME ET LE SYSTEME D'EVALUATION

L'étude empirique du processus d'évaluation dans la titularisation en exercice nous autorise à faire quelques considérations portant non seulement sur des questions théorico-méthodologiques mais aussi sur la structuration d'un système de formation et les stratégies des acteurs qui y interviennent.

Du point de vue théorico-méthodologique, il faut mettre en relief la nécessité d'intégrer analytiquement l'évaluation dans le processus global de distribution des statuts professionnels différenciés et hiérarchisés. Le champ de l'évaluation étant un champ de production de jugements de valeur sur des capacités professionnelles, il doit être articulé au champ dans lequel ces capacités s'acquièrent et au champ dans lequel sont attribués des statuts professionnels en fonction de capacités professionnelles jugées.

Les contraintes technico-pédagogiques spécifiques des procédures d'évaluation dans un système de formation ne suffisent pas à expliquer la structuration d'un processus d'évaluation qui doit être toujours mis en relation avec :

- le processus de formation envisagé comme un processus de constitution du référé et du référant utilisés dans l'évaluation ;

- les caractéristiques structurelles d'un marché du travail qui impose des règles spécifiques de répartition des individus dans le système (les règles implicites ou explicites d'un système de concours pour l'attribution d'un statut professionnel).

L'étude de l'évaluation doit alors porter sur les interactions qui s'établissent entre trois systèmes relativement autonomes (à l'intérieur desquels on vise respectivement à produire de la formation, à produire un jugement de valeur sur la formation et à réaliser la valeur d'échange de la formation), chacun d'eux imposant des contraintes et des systèmes de règles spécifiques aux acteurs sans déterminer complètement leurs conduites. Parmi ces systèmes de règles, il n'est pas excessif de dire que, dans la titularisation en exercice au Portugal, celles qui découlent directement des caractéristiques structurelles du marché du travail des enseignants et qui définissent les conditions de réalisation de la valeur d'échange de leur formation, induisent une tendance à ce que ceux qui disposent du pouvoir de gérer le système de concours soient, en même temps, ceux qui disposent des meilleures conditions pour structurer le processus d'évaluation et donc le processus de formation. Ils n'exercent pas directement ce rôle de structuration mais l'exercent par l'intermédiaire des OP et de l'instrument d'évaluation à l'utilisation "correcte" duquel ils sont censés

veiller.

Cette sur-détermination des procédures d'évaluation et des procédures de formation par le système de règles spécifiques de la gestion du personnel enseignant, n'est toutefois pas un processus linéaire. Elle est, en fait, une tendance inscrite dans le système, mais une tendance contradictoire, qui conduit à l'apparition et au développement de conflits de pouvoir.

En premier lieu, elle n'a pas la même ampleur par rapport à tout le système de formation. La pression du marché du travail sur la formation n'est pas, en effet, la même dans les différents groupes de disciplines. Dans les groupes où le nombre d'enseignants titularisés est nettement plus grand que le nombre de places de titulaires mises à concours, cette pression sera, très probablement, plus grande. L'existence de conduites différenciées dans les différents groupes de disciplines n'est donc pas, dans ces conditions, une hypothèse dépourvue de sens. Une étude bâtie sur cette hypothèse de travail pourrait ainsi apporter des éclaircissements supplémentaires à la problématique que nous venons d'analyser.

En second lieu, les évaluateurs et les évalués n'acceptent pas pacifiquement les mécanismes prévus pour assurer cette sur-détermination. Les conduites des DT et des ET envers l'intervention directe de l'OP dans l'évaluation et envers l'utilisation de l'instrument d'évaluation sont, en effet, stratégiquement organisés et induisent dans le système une tendance à l'autonomisation relative de l'espace périphérique et vers l'autonomisation des acteurs qui agissent dans cet espace. Ainsi, même si le centre du système dispose du pouvoir sur la gestion de la séquence évaluation/attribution

d'un statut professionnel, c'est-à-dire s'il dispose du pouvoir de mettre en valeur les capacités évaluées, il ne dispose toutefois pas du pouvoir de déterminer complètement le fonctionnement du processus qui conduit à l'évaluation des capacités. L'existence d'un instrument d'évaluation conçu au centre du système n'assure pas à celui-ci la domination du processus de constitution du référent de l'évaluation et la possibilité d'intervenir, à travers l'OP, dans le processus d'évaluation n'empêche pas l'utilisation différenciée de ce référent.

Enfin, puisque les activités de formation tendent à constituer un espace d'évaluation dans la mesure où elles constituent le référé qui doit être mis en rapport avec un référent, le contrôle sur le processus d'évaluation exige la maîtrise des mécanismes capables de réduire l'imprévisibilité des conduites des acteurs dans le processus de formation. Or, comme nous l'avons montré empiriquement, la structuration du processus de formation se fait par l'inversion des rôles institués et le processus qui conduit à la planification d'itinéraires individuels de formation induit une tendance à l'hétérogénéisation du système, malgré l'existence de mécanismes qui tendent à imposer le façonnement des demandes de formation par une offre pré-programmée.

L'existence de contraintes pédagogiques spécifiques au champ de l'évaluation ne nous autorise donc pas à le considérer comme un champ pédagogiquement déterminé, ni à l'envisager comme un espace autonome de production de jugements de valeur sur les capacités des évalués. L'évaluation est, en fait, un enjeu qui se prolonge sur l'espace de production des activités prévues pour que les "se formant" puissent s'approprier des compétences professionnelles qui seront l'objet des

jugements de valeur et qui se prolonge encore sur l'espace de réalisation de la valeur d'échange de ces compétences et de ces jugements.

Elle constitue, ainsi, un enjeu où les facteurs de nature technico-pédagogique s'entrecroisent avec des déterminants socio-institutionnels et les facteurs structureaux avec des situations conjoncturelles.

CONCLUSION GENERALE

Deux préoccupations centrales ont marqué le développement de notre travail de recherche. D'une part, celle de dépasser les conceptions téléologiques du concept d'innovation nous a conduit à l'explicitation d'un cadre conceptuel dans lequel la notion de résistance à l'innovation ne constituait pas le noyau organisateur de l'interprétation des données de l'observation empirique. D'autre part, la préoccupation de restituer la complexité des phénomènes étudiés nous a imposé une tentative d'articulation entre un raisonnement systémique et un raisonnement stratégique, c'est-à-dire qu'elle nous a fait adopter une perspective théorico-méthodologique dans laquelle on s'efforce délibérément d'intégrer l'acteur dans le système et de concevoir celui-ci comme l'oeuvre d'acteurs sociaux déterminés institutionnellement.

La restitution du sens des pratiques développées à l'intérieur d'une innovation, articulée à une réflexion sur les processus sociaux de construction de ce sens, a constitué la toile de fond d'un travail où l'on s'efforce, analytiquement, d'intégrer la structure objective des situations créées par l'innovation à la subjectivité que les acteurs confèrent à leurs pratiques.

Prenant appui sur une tradition de la sociologie compréhensive, cette perspective théorico-méthodologique prétendait dépasser les limites de certaines conceptions anti-positivistes qui lui sont parfois associées, en actionnant à cet effet des instruments technico-méthodologiques qui, en plus de la subjectivité objectivée des acteurs, nous ont permis de détecter certaines régularités statistiques des phénomènes observés. A aucun moment de notre travail, en effet, nous n'avons souscrit à la position de ceux qui présupposent la transparence des phénomènes sociaux et qui attribuent aux

acteurs sociaux la capacité de transmettre, par leurs discours, le sens de ces mêmes phénomènes. Nous avons, au contraire, affirmé à plusieurs reprises, la non-transparence des phénomènes étudiés et nous pensons avoir réussi à montrer que le champ pédagogique, étant un champ générateur de relations sociales, ne peut être appréhendé que si l'observation s'articule à une théorie de référence qui la structure et lui donne sens et qui, permettant de comprendre ce champ-là de ses apparences, intègre le processus même de production de ces apparences à cette compréhension.

Après avoir parcouru le long chemin d'une recherche empirique portant sur les dimensions considérées comme pertinentes pour l'analyse de la titularisation en exercice, l'inventaire des potentialités et des limites des procédures adoptées ainsi qu'une réflexion globale sur les résultats obtenus qui ne se superpose pas aux réflexions parcellaires produites au long de ce travail, mais s'appuie sur elles, s'imposent. Cet inventaire devra nécessairement porter sur trois champs qui, bien qu'articulés, présentent une certaine spécificité.

En premier lieu, il s'impose de faire référence au champ théorico-méthodologique qui a orienté le projet de recherche et il faudra, ensuite, procéder à une restitution des produits du travail les mettant en relation avec le champ de production de connaissances relatives aux processus d'innovation en éducation et avec le champ de production de connaissances relatives à la problématique de la formation des professeurs puisque celle-ci constitue le contenu spécifique de l'innovation étudiée empiriquement.

A - LE CHAMP THEORICO-METHODOLOGIQUE

L'articulation entre les concepts d'innovation pédagogique et d'institution à laquelle nous avons procédé, encadrée par les contributions théoriques d'un courant de l'analyse institutionnelle qui est organisé en France autour des travaux de René Lourau, Georges Lapassade, Rémi Hess et René Barbier, entre autres, nous a révélé sa nécessité pour l'identification d'une problématique et son insuffisance pour orienter théoriquement l'étude de celle-ci. En effet, bien que cette articulation nous ait conduits à la distinction conceptuelle entre innovation instituée et innovation instituante, distinction à laquelle ne furent pas étrangers les concepts de centre et de périphérie développés par Rémi Hess, et à introduire, en conséquence de la problématique sous-jacente à cette distinction, le processus de conception de l'innovation dans notre objet d'étude, il est vrai que la notion d'instituant n'a pas toujours été associée à un potentiel transformateur qui lui est implicitement attribué par le concept d'institution adopté. Au cours de notre travail, nous avons montré, en réalité, que l'inversion formelle des relations de formation, qui constitue l'une des manifestations caractéristiques de l'émergence de l'instituant, n'induit pas nécessairement une subversion de la structure de pouvoir instituée à l'intérieur du système. Cette inversion, comme nous l'avons suggéré, peut, au contraire, s'insérer dans un processus de reproduction de cette structure de pouvoir, produisant les conditions symboliques nécessaires au maintien de l'institué.

N'imposant pas nécessairement l'abandon de la distinction entre innovation instituée et innovation instituante, cette

constatation n'impose pas non plus que l'on considère que "la notion d'innovation est toujours intrinsèquement conservatrice (...)" (1) ou que l'innovation pédagogique "renvoie à l'institution médiatisée un certain style d'innovation propre au capitalisme organisé" (2). Elle impose cependant une mise en cause sérieuse des différentes dimensions qui caractérisent les structures objectives d'un système pour permettre d'identifier celles qui, en dernière analyse, structurent les relations de pouvoir en son sein. C'est que, dans un système de formation, le POUVOIR ne se confond pas forcément avec le pouvoir de former, mais est, en grande partie, inscrit dans le pouvoir de juger, c'est-à-dire qu'il ne se caractérise pas exclusivement par les relations que les acteurs établissent dans les processus de formation mais que sa caractérisation exige un travail analytique capable de restituer les relations que le système de formation établit avec le système plus ample dans lequel il s'intègre. Dans le cas de la titularisation en exercice, comme nous l'avons montré, l'analyse du pouvoir est inséparable de la structure du marché du travail des professeurs et des moyens à travers lesquels celui-ci agit sur le système de formation.

Il ne suffit donc pas, analytiquement, d'opposer l'esprit innovateur à l'esprit instituant comme nous le propose René Barbier (3). Si l'on entend, en effet, que agir "c'est, placé dans une conjoncture unique que l'on n'a pas voulue, prendre une décision, répondre aux circonstances et viser un but" (4), la restitution analytique du sens des pratiques

(1) R. BARBIER. - La recherche-action dans l'institution éducative. - Gaithier-Villars, 1977, p. 154.

(2) Idem., p. 153.

(3) Ibid., p. 170.

(4) R. ARON. - La Sociologie Allemande Contemporaine (4è éd.). - Presses Universitaires de France, 1987, p. 702.

impose un inventaire des facteurs objectifs conditionnants qui prenne en considération notamment :

- la structure organisationnelle instituée pour le système
- la structure des relations que le système institué par l'innovation maintient avec son contexte
- les caractéristiques spécifiques du domaine de la vie sociale dans laquelle s'inscrit l'activité dominante des acteurs et du système étudiés.

1. La structure organisationnelle instituée par le système

Procédant à une distribution des acteurs à l'intérieur du système, leur distribuant un ensemble de ressources et de conditions d'utilisation de celles-ci, limitant encore la possibilité pour les acteurs d'accéder directement à certaines décisions et à certains centres de décision, cette structure organisationnelle conditionne objectivement la conduite des acteurs et les interactions qu'ils établissent entre eux. Délimitant des zones d'incertitude organisationnelle et hiérarchisant les possibilités objectives d'exercer le contrôle sur ces zones, elle prescrit une certaine structure de pouvoir à l'intérieur du système sans la définir complètement.

Les conduites et les systèmes d'action développés par les acteurs sociaux ne sont pas, en réalité, réductibles à ceux qui leur sont prescrits, raison pour laquelle cette structure organisationnelle doit être analytiquement considérée comme une pré-programmation d'un système qui n'est jamais totalement pré-programmable. Sa caractérisation, tout en étant nécessaire pour que l'on puisse restituer le sens des pratiques, ne constitue pas, de cette manière, une caractérisation du système ou de la conduite des acteurs qui y sont impliqués.

2. La structure des relations que le système institué par l'innovation maintient avec son contexte

Bien qu'elle n'interfère pas directement dans la distribution des ressources aux différents acteurs, la structure des relations entre le système et son contexte doit être prise en considération dans l'analyse de la distribution du pouvoir à l'intérieur du système lui-même. Produisant une certaine hiérarchie des zones d'incertitude organisationnelle selon leur degré d'importance, ces relations hiérarchisent le degré d'importance des ressources dont les acteurs disposent et participent, par conséquent, à la production des relations de pouvoir à l'intérieur du système. De la même manière que la structure organisationnelle du système, elles constituent ainsi des facteurs déterminants objectifs par rapport aux systèmes d'action structurés par les acteurs sociaux.

A titre d'exemple, il convient de mentionner que dans la titularisation en exercice, l'importance de ces relations est telle que le sens de la conduite adoptée par les acteurs et la structure des relations de pouvoir instituée par eux pourront seulement être restitués analytiquement après avoir été rapportés à la problématique spécifique de l'évaluation qui, comme nous l'avons montré, est modulée par les interactions que le système de formation maintient avec la structure du marché du travail des professeurs. Dans ce cas, et sans que cela constitue une règle applicable à toutes les situations d'innovation en éducation, les relations de pouvoir à l'intérieur du système institué par l'innovation ont été structurées par les relations que celui-ci maintient avec le système plus vaste dans lequel il s'insère.

3. Les caractéristiques spécifiques du domaine de la vie sociale dans laquelle s'inscrit l'activité dominante des acteurs et du système étudiés

Le contenu de l'innovation étudiée faisant partie du domaine pédagogique, il convient de prendre en considération que celui-ci impose des conditions spécifiques aux acteurs qui dérivent non seulement des déterminations techniques de l'acte de formation mais aussi de la structure du discours pédagogique qui l'accompagne.

Les déterminations techniques expliquent la forme singulière dont la structure organisationnelle du système et la structure des relations de celui-ci avec le contexte, s'objectivent en facteurs conditionnants spécifiques de la conduite des acteurs. Pour sa part, la structure du discours pédagogique, bien qu'elle soit inscrite dans la sphère de l'imaginaire social, intervient activement dans la légitimation de certaines pratiques renforçant ainsi le pouvoir de ses acteurs. Dans le cas particulier de la formation d'adultes, dans laquelle s'insère le système de formation étudié, le discours pédagogique, instituant un système de valeurs dans lequel se détache l'importance donnée au rôle joué par les "se formant", que ce soit dans la définition des objectifs de formation comme dans la gestion de leur propre formation, constitue une condition symbolique nécessaire à la légitimation du pouvoir des formateurs dans les situations où la dynamique du processus de formation a conduit à une éventuelle inversion dans la distribution des tâches entre formateurs et "se formant". Il convient de mentionner, cependant, que dans le cas de la titularisation en exercice, l'idéologie de l'auto-formation engendrée à partir du discours pédagogique de la formation d'adultes, doit sa structure et ses fonctions aux conditions socio-institu-

tionnelles de son introduction et de sa circulation à l'intérieur du système. Sa capacité de légitimer certaines pratiques ne dérive pas de ses caractéristiques intrinsèques mais est inscrite dans les caractéristiques spécifiques du champ institutionnel dans lequel elle circule et qui lui attribuent une capacité de conférer légitimité à un pouvoir éventuellement contradictoire par rapport à l'idéologie de l'auto-formation elle-même.

Analytiquement, il devient ainsi important de mentionner les formes spécifiques par lesquelles l'imaginaire social conditionne objectivement les acteurs dans la structuration de leurs systèmes d'action. Certaines des questions laissées ouvertes dans notre étude empirique et qui pourraient permettre un éclaircissement plus détaillé quant aux relations entre les acteurs et les systèmes en situation d'innovation, devront être ré-analysées à la lumière de ce conditionnement auquel nous n'avons pas donné l'importance désirable dans l'explicitation du cadre théorique d'analyse. La construction d'instruments théoriques et technico-méthodologiques susceptibles de donner forme à la réalisation de recherches empiriques dans ce domaine est donc un défi assumé qu'il importe de développer dans des travaux postérieurs.

Prenant en considération les facteurs objectifs conditionnants de la manière que nous venons d'explicitier, il devient possible de délimiter l'objet d'étude et de définir les objectifs d'analyse. Celle-ci doit, en effet, se centrer sur le processus complexe de négociation et de conflit qui structure les relations sociales et rendre compte de la manière dont "un ensemble de contraintes situationnelles, institutionnelles et structurelles peuvent conditionner la marge de manoeuvre dont les acteurs sociaux disposent dans la définition qu'ils donnent de leur situation." (1)

(1) C. TROTTIER. - "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ?" in *Revue Française de Pédagogie* n° 78. - Institut National de Recherche Pédagogique, 1987, p. 8.

B - LE CHAMP DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES RELATIVES A LA
PROBLEMATIQUE DE L'INNOVATION EN EDUCATION

L'utilisation de modèles explicatifs organisés à partir du concept de résistance au changement a été présentée comme l'une des limites au progrès de la production de connaissances systématisées relativement à la problématique de l'innovation en éducation.

Comme alternative à ces modèles nous avons proposé ceux qui ont été développés dans l'étude des phénomènes bureaucratiques et systématisés par un courant de la Sociologie des Organisations animé par Michel Crozier et ceux qui ont été construits dans les études sur les institutions totales réalisées par Erving Goffman qui furent à l'origine de l'interactionnisme symbolique entendu comme courant de pensée sociologique qui adopte des formes spécifiques d'abordage aussi bien théorique que méthodologique des processus sociaux. Au moment où il s'impose de procéder à un bilan critique du travail de recherche empirique orienté par un modèle construit sur la base des contributions théoriques et méthodologiques ci-dessus identifiées, il importe de souligner le chemin suivi pour l'analyse de la problématique de l'innovation puisque l'observation empirique ne nous a pas imposé une reformulation globale du modèle théorique dont nous sommes partis.

Ayant fait le bilan de la notion d'innovation qui nous a conduit à la définition d'un objet de recherche dans lequel le processus de conception de l'innovation était l'une des dimensions analytiques à prendre en compte, nous constatons la complexité de ce processus dont les résultats ne pouvaient pas s'exprimer dans un projet d'innovation dans lequel

s'articulent correctement des aspects organisationnels et des principes pédagogiques qui soient interprétés uniformément par ceux qui participent à leur conception.

En montrant, d'une manière que nous pensons concluante, que les concepteurs de la titularisation en exercice construisent des représentations singulières de l'innovation cohérentes et pertinentes par rapport à leur trajet institutionnel dans le Système Educatif, nous avons suggéré la nécessité de substituer à l'objet d'étude *projet d'innovation* l'objet *processus de conception du projet d'innovation*, qui, tout en intégrant le premier, relativise son rôle d'unique référent dans l'analyse des pratiques développées à l'intérieur de l'innovation. La caractérisation du projet d'innovation, bien qu'elle soit importante dans la mesure où celui-ci délimite le type de déstructuration que son introduction peut produire dans les relations sociales à l'intérieur du système, est structurellement insuffisante pour s'intégrer dans un modèle explicatif des phénomènes qui accompagnent le développement d'une innovation. En réalité, puisque ce projet n'est rien de plus que l'expression d'un processus de négociation entre stratégies conflictuelles développées par ses concepteurs, il intègre une définition exagérément vague des transformations que l'on prétend produire ou, alors, dans le texte qui définit le projet d'innovation il n'est pas possible de discerner une cohérence entre les différents aspects que l'on prétend définir. Dans un cas comme dans l'autre, la nécessité de mettre en rapport les mesures prises pour introduire l'innovation avec le système de décision dans lequel elles ont été adoptées et non avec le projet avec lequel apparemment elles doivent être cohérentes, devient évidente.

Ayant accordé une attention particulière à l'étude de la cohérence entre les principes pédagogiques définis pour la

titularisation en exercice et les instruments organisatifs prévus pour la réalisation de ces principes, on peut affirmer, même en courant le risque de généraliser une situation spécifique, que les innovations conçues au centre pour être applicables à la périphérie *tendent* à se doter d'un modèle organisationnel contradictoire par rapport aux principes pédagogiques par lesquels elles affirment être orientées. En effet, même si dans la titularisation en exercice le fait que les processus de conception des principes pédagogiques et des principes instrumentaux se soient développés à l'intérieur de systèmes de décision structurellement différents n'est pas étranger à l'existence de cette contradiction, il est vrai que le centre de coordination d'une innovation tend *toujours* à se doter d'instruments organisationnels qui, visant à réduire la marge d'imprévisibilité des conduites adoptées à la périphérie, induisent dans le système une tendance à sa bureaucratisation qui est contradictoire par rapport à une idéologie participative, normalement explicitée dans les principes pédagogiques de l'innovation. On peut donc admettre que nous sommes en présence d'une tendance générale qui, dans la titularisation en exercice, a acquis une configuration particulière en conséquence des circonstances spécifiques qui ont marqué son processus de conception.

Cette contradiction, repréhensible à travers une analyse du contenu explicité dans le texte qui définit le projet d'innovation ou à travers un inventaire des contenus non explicités dans ce texte accompagné d'une étude détaillée du système de conception de l'innovation, impose que l'on admette l'existence d'une autonomie relative du processus d'exécution de l'innovation et que dans l'étude de ce processus on procède à une distinction analytique entre la formation du système et le système de formation, au cas où le contenu de l'innovation incide sur le champ de formation.

Le processus de formation du système qui est structuré par des pratiques qu'il n'est pas possible de mettre directement en rapport avec le contenu spécifique de l'innovation, conduit à l'établissement d'un système complexe de réseaux de communication qui, permettant l'interaction entre les acteurs sociaux engagés dans l'innovation, se présente à la perception analytique comme un ensemble de mécanismes informels de régulation coexistant avec ceux qui sont institués.

La caractérisation que nous avons faite de ces réseaux de communication nous a montré l'importance du concept d'information stratégiquement utile pour la compréhension de leurs processus de structuration. La topologie institutionnelle des réseaux de communication est, de fait, entièrement liée à l'intervention stratégique des acteurs visant non seulement à assurer le contrôle de l'information mais aussi à l'organiser en fonction de leurs intérêts.

L'organisation des réseaux de communication est, de la sorte, inexplicable si l'on ne prend pas en considération le fait que les mécanismes institués pour la régulation du système ne visent pas seulement à assurer sa stabilité, mais également à reproduire des relations de pouvoir à travers les limitations qu'ils imposent à la circulation de l'information. La tendance, caractérisée empiriquement, à l'institutionnalisation d'espaces de circulation de l'information organisés et utilisés par chacune des classes institutionnelles n'est rien de plus, dans ces conditions, qu'une conséquence du besoin d'assurer le contrôle d'une information susceptible d'être stratégiquement investie. Il est donc fondamental que l'apparition de mécanismes informels de régulation ne soit pas imputée à d'éventuels dysfonctionnements des mécanismes institués ni que leur structuration soit considérée comme un produit de l'action concertée d'acteurs visant à rétablir l'ordre et la stabilité du système. Ces mécanismes sont, en

effet, engendrés par le conflit entre des systèmes d'action stratégiquement contradictoires dont la confluence produit un réseau complexe de relations à l'intérieur duquel l'échange d'hétérogénéités devient possible sans que cet échange soit l'objectif visé par les acteurs qui produisent le réseau.

Enfin, l'étude empirique du système de formation s'est révélée paradigmatique en ce qui concerne la nécessité de comprendre l'articulation de ce système avec son contexte afin de construire un modèle explicatif de son processus de structuration. Nous avons montré, en effet, que les solutions pédagogiques adoptées par les acteurs dans la définition des objectifs inducteurs de formation, dans l'organisation des situations de formation ou dans l'évaluation des compétences professionnelles des "se formant" ne peuvent être exclusivement considérées comme des solutions techniques plus ou moins adéquates aux déterminations pédagogiques de l'acte de formation, mais qu'elles doivent être considérées comme des solutions tendanciellement cohérentes avec les dimensions socio-institutionnelles du système de formation dans lequel celles qui sont spécifiques du champ d'évaluation ont un pouvoir structurant qui dérive du type d'insertion du système de formation dans la structure du marché du travail des professeurs au Portugal. Sans prétendre avancer plus dans les conclusions que l'on peut retirer de cette étude, puisque celles-ci seront postérieurement développées, il est cependant intéressant de noter que l'espace institutionnel dans lequel se développent les pratiques formatives est, de la même manière que l'espace de conception de l'innovation ou l'espace de formation du système, un espace de conflitualité. Le fait, pour restituer cette conflitualité, de nous être appuyés sur les différentes représentations que les acteurs et les groupes construisent du fonctionnement

du système nous a montré clairement que les formes de perception et d'évaluation d'un système pédagogique ne sont pas des formes universelles mais des formes institutionnellement déterminées, c'est-à-dire arbitraires et relatives à un groupe particulier. Exerçant un pouvoir structurant de construction d'une réalité, ces représentations nous ont imposé l'adoption d'un modèle global de compréhension de l'innovation dans lequel celle-ci apparaît comme un champ social de production d'une pluralité de sens qui, présentant plusieurs aspects contradictoires, expriment et structurent un système complexe de pratiques potentiellement conflictuelles. L'impossibilité de mettre ces pratiques exclusivement en rapport avec celles qui sont prescrites dans le projet d'innovation et la nécessité de rechercher, dans le contexte institutionnel de l'intervention des acteurs, le principe orienteur des systèmes d'action associés à leurs représentations, nous a permis d'avancer la thèse selon laquelle dans une innovation coexiste une pluralité de rationalités irréductibles entre elles et irréductibles à celle qui se présente comme étant caractéristique de l'innovation.

C - LE CHAMP DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES RELATIVES A LA
PROBLEMATIQUE DE LA FORMATION DES PROFESSEURS

Cherchant fondamentalement à contribuer à une réflexion approfondie sur la problématique de l'innovation en éducation, notre travail de recherche s'est inséré également dans un effort d'éclaircissement des dimensions pédagogiques qui déterminent le champ de formation des professeurs. En réalité, bien que la titularisation en exercice n'ait pas constitué plus qu'un champ d'observation pour l'étude de la problématique en cause et bien que les dimensions pédagogiques de

ce champ aient été considérées à la lumière de leurs déterminations socio-institutionnelles, ce qui a empêché une étude plus approfondie, les nombreuses références de caractère pédagogique produites au cours de notre travail nous imposent un effort de synthèse visant à identifier certaines des lignes de force susceptibles d'orienter d'autres recherches plus systématiques. Il convient, en particulier, de mentionner la nécessité de dépasser les modèles fonctionnalistes qui considèrent les systèmes de formation comme une séquence temporellement et pédagogiquement hiérarchisée de phases qui vont de la définition des objectifs inducteurs à l'évaluation, en passant par la détermination de stratégies de formation qui s'inscrivent dans la structuration des espaces de planification et exécution des actions de formation. Etant parti d'un modèle reposant sur ces principes et ayant été conduit à l'abandonner, en conséquence du travail d'observation empirique, pour adopter un modèle interactionniste capable de restituer les interdéterminations des différents moments de l'acte de formation, nous pensons avoir été suffisamment convaincant dans la critique d'un rationalisme pédagogisant qui trouve dans la pédagogie par objectifs son expression la plus achevée.

En réalité, là où les modèles fonctionnalistes trouvent des stratégies de formation plus ou moins adaptées fonctionnellement à des objectifs pédagogiques fixés préalablement, nous trouvons des stratégies de formateurs et des stratégies de "se formant" structurellement pertinentes avec leurs objectifs qui, étant plus ou moins contradictoires, ne se confondent pas avec les objectifs pédagogiques définis pour la formation. Ainsi, si nous pouvons considérer les stratégies de formation comme le résultat de l'interaction entre les stratégies personnelles développées par les acteurs impliqués dans l'acte de formation, nous ne pouvons pas les

caractériser en les mettant exclusivement en rapport avec les objectifs pédagogiques de la formation.

De même, là où les modèles fonctionnalistes voient essentiellement des démarches pédagogiques tendant à l'objectivation de l'évaluation des résultats du processus de formation, nous découvrons une lutte pour le pouvoir de juger qui se développe sur deux espaces pédagogiquement distincts et institutionnellement interdépendants :

- l'espace de constitution du référent de l'évaluation qui "traverse" tout le processus de formation mais qui conduit à l'émergence de conflits particulièrement aigus quand les besoins de formation sont identifiés et quand les rôles des évaluateurs sont formellement définis

- l'espace de structuration des situations par rapport auxquelles un jugement de valeur va être produit, c'est-à-dire l'espace de constitution du référent qui se confond, en général, avec l'espace de planification et d'exécution des actions de formation.

Insister, comme nous l'avons fait, sur le fait que les moyens d'évaluation, ou mieux, sur le fait que les moyens légitimes de reconnaissance et de valorisation des pratiques formatives sont des instruments de pouvoir et sont dotés d'une capacité de structurer le système de formation, c'est attirer l'attention sur le fait que l'organisation de la formation est subordonnée à des impératifs pratiques qui, comme la réalisation de la valeur d'échange de la formation sur le marché du travail, ne s'inscrivent pas exclusivement dans le champ spécifique de la formation et c'est également attirer l'attention sur le fait que la distribution du pouvoir à l'intérieur du système est *tendantiellement* cohérente avec l'exercice du pouvoir de juger, c'est-à-dire, du pouvoir de légitimer.

Enfin, là où les modèles fonctionnalistes voient une *identification* des besoins objectifs de formation susceptibles d'être traduites pédagogiquement en objectifs de formation, nous découvrons un processus complexe de *définition* de besoins de formation dont la traduction pédagogique, en imposant des contraintes spécifiques, renforce le pouvoir des formateurs. L'étude du processus d'analyse des besoins de formation nous a remis, en effet, au propre processus de production sociale du système de formation dans lequel l'identification de ces besoins s'inscrit dans un effort de rationalisation du système qui peut, éventuellement, induire une tendance à la subversion des mécanismes fondamentaux de son fonctionnement. En dernière analyse, nous pouvons affirmer que l'acte de formation ne repose pas sur l'existence de besoins objectifs de formation qui conduiraient à la formulation de demandes de formation, c'est-à-dire de conduites présentant à l'institution de formation la "volonté de bénéficier et de participer à des activités précises de formation" (1), mais que les demandes de formation et, par conséquent, les besoins sont institutionnellement déterminés par le système de formation et par son insertion dans le tissu social.

Dans les modèles "pédagogisants" qui définissent les systèmes de formation comme systèmes structurés d'échanges, il est, de la sorte, nécessaire d'introduire une dimension socio-institutionnelle qui les considère stratégiquement comme de mécanismes de pouvoir. Par les figures 1 et 2, nous voulons schématiser l'abordage des systèmes de formation tel

(1) G. PITHON. - "Stratégies des demandes de formation d'éducateurs selon leur statut et leur position par rapport à l'institution de formation" in *Bulletin de Psychologie* n°353 tome XXIV. - *Bulletin de Psychologie*, 1981-82, p. 133.

qu'il est fait par les modèles technico-pédagogiques et tel qu'il peut l'être en conséquence de l'introduction de cette dimension socio-institutionnelle.

Dans le modèle technico-pédagogique, l'identification des besoins de formation est une *opération* conduite par l'institution de formation, à la demande de l'institution employeuse et vise à déterminer la distance à laquelle les "se formant" se trouvent par rapport aux exigences de formation définies par l'institution employeuse, éventuellement à travers une analyse de fonctions. Traduits dans le champ pédagogique, ces besoins de formation conduisent à la formulation de demandes de formation à partir desquelles les objectifs de formation qui structurent les stratégies de formation et, par conséquent, l'offre de formation sont définis. Implicitement, les demandes de formation sont considérées comme des demandes à satisfaire, la qualité des services fournis par le système de formation étant définie par l'adéquation de l'offre à ces demandes. Comme cela est suggéré dans le schéma, les différentes phases ou moments du processus de formation sont structurés par des déterminants technico-pédagogiques qui s'imposent aux acteurs et aux contextes institutionnels de leur intervention. Il s'agit, évidemment, d'un modèle analytique qui constitue le cadre normatif pour la conception de projets s'appuyant sur la gestion pédagogique par objectifs, qui, comme l'a montré Gilles Ferry, quand elle perd "sa dimension imaginaire risque de se réduire à un programme et de rétrécir son champ de signification à l'énoncé de critères d'évaluation. L'entrée par les objectifs pousse à son point extrême la logique d'une pédagogie des acquisitions (...)" (1)

(1) G. FERRY. - Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique. - Dunod, 1983, p.86.

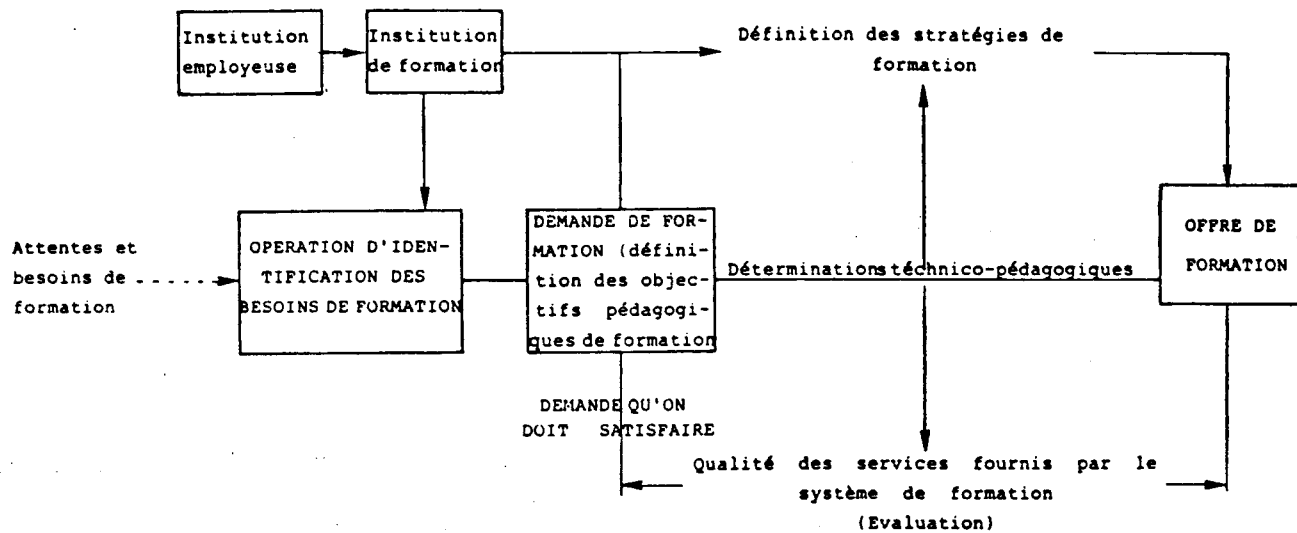


Fig. 1 - Abordage technico-pédagogique des systèmes de formation

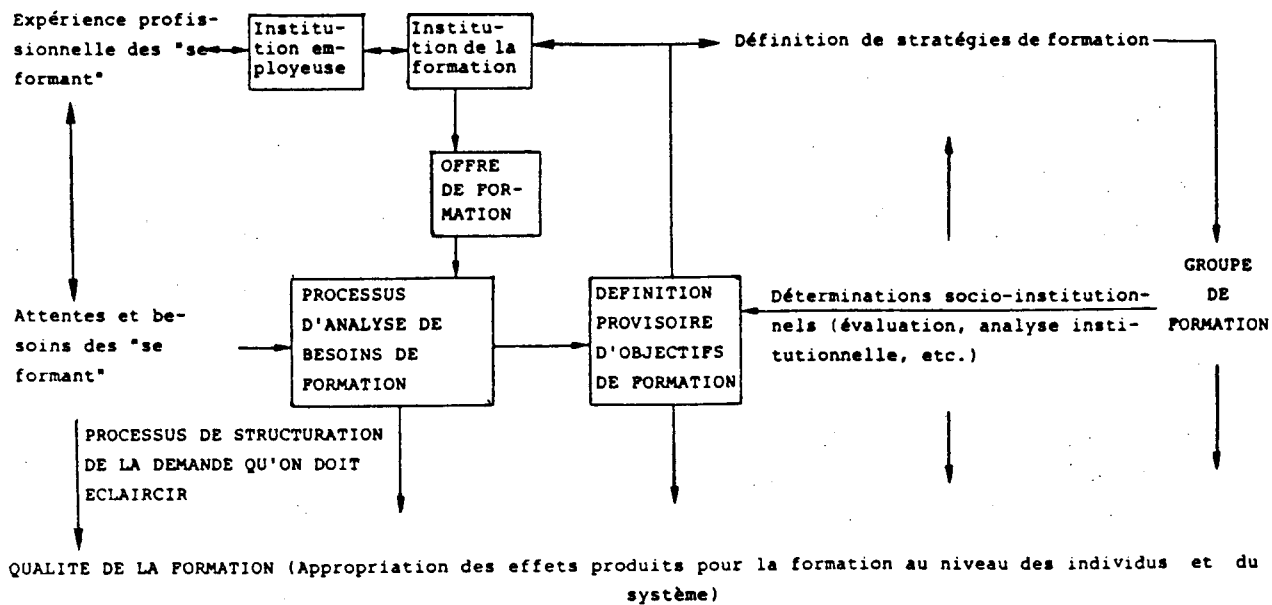


Fig. 2 - Abordage socio-institutionnel des systèmes de formation

Le modèle socio-institutionnel que l'on a cherché à schématiser par la figure 2, bien qu'il prétende intégrer le modèle technico-pédagogique est significativement différent de celui-ci.

En premier lieu, on considère que l'offre de formation pré-existe au processus d'analyse des besoins de formation intervenant activement en celui-ci. L'analyse des besoins de formation n'est pas considérée comme une opération, mais comme un processus complexe de négociation entre l'offre de formation, les exigences de formation de l'institution employeuse et les attentes des "se formant" qui, comme résultat d'une réflexion sur leur expérience professionnelle, sont influencées non seulement par l'offre de formation (qui délimite le type d'attentes susceptibles d'être satisfaites) mais également par la représentation des exigences de la profession que l'institution employeuse structure. Les expectatives se situent donc au niveau de l'imaginaire social dans la mesure où elles expriment le désir de donner à connaître aux autres leur propre désir. Cette reconnaissance étant influencée par la structure de la situation dans laquelle se réalise la définition des objectifs de formation, l'étude du processus d'analyse des besoins doit être vue comme un travail de réinterprétation des attentes exprimées dans lequel l'analyse de l'implication des institutions qui traversent le processus formel de formation et l'analyse des représentations que les "se formant" se font de ces institutions et des représentations qu'elles construisent des exigences de la profession devra être considérée comme un moment privilégié. Dans cette perspective, l'analyse des besoins de formation s'insère dans le propre processus de formation pouvant jouer un rôle d'analyseur soit au niveau des stratégies personnelles des acteurs, soit au niveau de la structure socio-institutionnelle des situations de formation. Il reviendra

au groupe de formation un rôle d'analyste et de structuration de stratégies de formation qui résulte de l'interaction entre les stratégies des formateurs et les stratégies des "se formant" qui se réfèrent normalement, mais non exclusivement, aux objectifs provisoires de formation qui, n'étant pas perçus de manière uniforme par formateurs et "se formant", furent définis pendant le processus d'analyse des besoins de formation. Les demandes de formation ne sont pas considérées dans ce modèle seulement comme demandes à satisfaire mais également comme demandes dont le processus d'explicitation doit être éclairci, raison pour laquelle on ne peut pas définir une qualité pour les services offerts par le système de formation mais une qualité de formation qui doit toujours être mise en rapport avec des situations de formation et avec leur capacité d'induire un processus d'appropriation des effets qu'elles produisent sur le système et sur les individus.

Ce modèle socio-institutionnel ne peut être considéré comme un modèle normatif alternatif au modèle technico-pédagogique, mais peut être vu comme un modèle susceptible de permettre la restitution analytique de phénomènes que celui-ci escamote. Leur explication obéit à un effort de définition de lignes susceptibles d'orienter des projets de recherche dans le domaine de la formation de professeurs capables de comprendre les irrationalités apparentes des pratiques qui émergent. Il est donc cohérent avec un travail qui, cherchant à identifier les problématiques et à esquisser les façons de les aborder, s'affirme comme un travail inachevé et s'inscrit explicitement dans un processus de réduction du degré d'arbitrarité qui accompagne la description des phénomènes à l'étude.

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de entrada 2866
Data 24/2/88