

Pour comprendre le sens de notre travail, il est nécessaire de connaître les présupposés sur lesquels il repose.

Nous ne nous situons pas dans une perspective d'évaluation ou d'intervention, mais dans une perspective de compréhension.

Notre visée est plutôt de comprendre les significations des acteurs, non seulement dans leurs projets individuels, mais aussi dans le projet collectif qu'ils tentent de construire, de par leur appartenance à une institution comme l'IUFM. Nous cherchons à saisir la cohérence des dispositifs mis en place avec le discours, les représentations, les logiques d'action, les modèles des acteurs, leur imaginaire éventuellement. Notre méthode ne consiste pas à viser une objectivité par une saisie des processus et des discours « en extériorité ». Nous pensons que cette visée d'objectivité est illusoire dans la mesure où dans sa rencontre des discours et des pratiques des sujets humains, le chercheur est mis en jeu dans sa subjectivité propre. Il est donc nécessaire de prendre un certain recul par rapport à des mouvements spontanés de sympathie ou d'antipathie concernant les tentatives d'innovation et les choix effectués et d'éviter que se mettent en place des identifications qui entravent la compréhension des processus à l'étude.

Nous avons travaillé à partir de trois types de données :

- enregistrement et prises de notes lors des universités d'été en juillet 90 et juillet 91 ;
- documents rédigés par les diverses instances des IUFM. Certains de ces documents sont publiés et destinés à un usage externe ; d'autres sont des documents internes à l'IUFM dans son ensemble ou à tel groupe de travail ;
- entretiens semi-directifs individuels ou de groupe, avec les acteurs dont nous pensions qu'ils détenaient une position clef dans la mise en place des dispositifs de formation pour l'année 91-92.

Les données recueillies et les données de discours présentent deux caractéristiques essentielles :

- les données factuelles pour lesquelles nous dépendions du bon-vouloir de nos informateurs et donc comportant des manques que nous n'avons pas toujours pu compléter ;
- l'expression des interactions entre les acteurs, des investissements singuliers ou collectifs.

Notre travail a donc consisté à croiser les dires et documents pour reconstituer un puzzle où se mêlent réalités déjà existantes ou en voie de constitution et projets, voire projections de ce qui adviendra.

Une des difficultés majeures est justement de tenir les divers aspects des discours, de cerner les faits objectifs visés en même temps que les élaborations subjectives de ceux qui parlent.

### **PREMIERS RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : LES MODÈLES DE FORMATION EN PRÉSENCE**

Au cours de cette année, nous n'avons pas cherché à recueillir des données sur la réalité du terrain. Essayer de cerner ce qui se passe réellement au niveau des formateurs et des formés sera la prochaine étape de notre recherche, mais nous avons voulu saisir comment les acteurs qui contribuaient à la construction des dispositifs pédagogiques élaboraient progressivement leurs discours sur ce qu'ils entrevoyaient, ce qu'ils projetaient de réaliser dans le futur de leur IUFM.

C'est à partir de là que nous nous proposons de dégager les modèles de formation qui orientent des choix, mais aussi sous-tendent des conflits et des tensions.

Nous avons fait l'hypothèse qu'à travers les discours des personnes et éventuellement leurs conflits, des modèles de formation étaient en jeu.

Nous entendons ici par « modèle », non pas un modèle normatif ou un modèle d'action a priori, que les acteurs auraient mis en œuvre consciemment, mais un modèle construit de façon réflexive par les chercheurs à partir d'un travail sur les textes, et sur les discours recueillis, un modèle d'intelligibilité. Certes, tout modèle entendu en ce sens a tendance à oublier la complexité et les nuances du réel ; accentuant certains traits, il est nécessairement schématique et simplificateur. Aucun des acteurs dans ses discours et ses prises de positions ne pourra s'y reconnaître exactement. Mais cette construction tente de mettre dans la complexité des textes et des prises de positions, des discours et des actes, ce minimum d'ordre et de cohérence qui peut en faciliter la compréhension.

Dans deux des IUFM, nous avons dégagé des modèles en opposition. L'affrontement s'est alors traduit dans un premier temps, non par une élaboration d'un nouveau modèle fondé sur un compromis, mais par la

disparition d'un des deux modèles, concrétisé par l'effacement d'une ou plusieurs personnes, c'est en tout cas l'hypothèse que nous formulons, même si le conflit n'a pas toujours été ressenti comme tel.

Mais ce qui nous intéresse ici ce sont les différents points sur lesquels ces modèles ont pu dans chaque IUFM s'accorder ou s'affronter.

### **1. Les points d'accord entre les modèles**

Les points d'accord entre les modèles reflètent l'adhésion à une philosophie commune sur la professionnalisation des enseignants.

Ils peuvent s'énoncer ainsi :

1. la formation doit être conçue et organisée comme un tout cohérent ;
2. dans le métier d'enseignant, il y a des savoirs communs à tous les types d'enseignants et qu'ils doivent tous acquérir : gestion des apprentissages, connaissances sur l'enfant ou l'adolescent, l'apprenant, l'élève, la dynamique de la classe ;
3. la formation professionnelle est une des caractéristiques fondamentales des IUFM ;
4. cette formation professionnelle inclut nécessairement une « pratique professionnelle » ;
5. il y a accord pour affirmer que des stages d'observation ne suffisent pas pour acquérir des compétences professionnelles ;
6. il y a accord aussi sur le refus de la pédagogie du modèle : il faut des enseignants « concepteurs » et non des enseignants « applicateurs ». L'enseignant applicateur « s'appuie sur des théories et/ou des méthodes et/ou des solutions apprises, par contre l'enseignant concepteur « construit un projet original à partir d'une analyse fondée sur une situation réelle et particulière » ;
7. un autre point d'accord réside dans la nécessité de définir un « rapport dialectique entre théorie et pratique ».

**2. Les points de désaccord se concentrent autour de deux pôles :  
la compétence professionnelle et les changements nécessaires  
à la mise en place de la formation professionnelle**

À partir de ces deux pôles, nous allons tenter de caractériser des éléments d'opposition ou de différenciation.

*2.1. La compétence professionnelle*

La différenciation porte à la fois sur la conception de la didactique, sur celle de la pratique professionnelle en formation et sur celle de la formation elle-même.

Certains estiment que de véritables compétences en *didactique* des disciplines sont le point d'ancrage de toute la formation. La didactique est conçue comme une discipline théorique, voire scientifique dont la formation des enseignants, si elle veut être efficace, doit intégrer les « acquis » afin que les futurs enseignants aient « un regard plus scientifique sur leur pratique ». Quand il est question d'une articulation « fine » entre théorie et pratique, c'est précisément la didactique qui est prise comme exemple d'un cas où il faut « entrer par la théorie » : « si on réfléchit sur la didactique, se donner des cadres de référence de ce qu' est la didactique d'une discipline, se donner un certain nombre de points d'entrée dans la didactique, c'est essentiel avant d'aller faire un travail didactique sur le terrain ». Certes la pratique devient à un certain moment nécessaire, mais elle n'est conçue que comme illustration ou problématisation du savoir didactique théorique et non comme productrice de savoirs nouveaux pour le formé.

*En même temps, la pratique professionnelle* en formation est pensée comme un éclatement de « pratiques » au pluriel. L'idée est qu' « il faut une panoplie d'apports de la pratique et d'analyses de la pratique » et « ne pas se cantonner dans une forme » (stages groupés, demi-journées régulières, situations de simulation, travail en vidéo). Cette panoplie d'autre part doit être utilisée selon les objectifs poursuivis.

C'est alors toute la conception de *la formation* qui apparaît : la pratique professionnelle enseignante suppose de maîtriser un « ensemble de savoirs et de savoirs-faire » très complexes (le didactique, le pédagogique, tel problème bien ciblé, etc.). La complexité de la formation pédagogique nécessite donc sa décomposition pour la formation. Plonger d'emblée les élèves enseignants dans la globalité de la situation pédagogique ne permet pas qu'ils acquièrent ces savoirs et ces savoirs-faire

divers et complexes et empêchent la mise en place d'une formation dont tous les éléments sont organisés par une logique interne cohérente.

Le souci de rendre plus scientifique et plus rationnel l'acte pédagogique se retrouve dans la conception de *l'analyse des pratiques* : il s'agit de « disséquer l'acte pédagogique » grâce à des savoirs scientifiques qui donneront au futur enseignant un regard « armé », « non naïf sur les phénomènes de la classe ». L'analyse permet aussi de décomposer l'acte pédagogique en sous actions correspondant à des habiletés différentes pouvant faire chacune l'objet d'une acquisition de compétence séparée.

À cette conception, d'autres opposent une conception différente des modes d'acquisition de la compétence professionnelle.

*La didactique* dans la formation est conçue comme inséparable de la gestion concrète de la classe et donc comme impossible à aborder indépendamment des situations pédagogiques effectives.

*La pratique professionnelle* n'existe que s'il y a effectuation d'un acte pédagogique et s'il y a confrontation à une situation « concrète et complexe » dans la durée, c'est-à-dire à une situation pédagogique dans sa globalité et sa continuité. C'est la seule situation qui permette véritablement d'acquérir des « compétences » pédagogiques, car en dehors d'une certaine durée de pratique, on n'a pas le temps de se transformer, on n'a pas le temps d'évoluer ».

En *formation*, il s'agit, certes, de décomposer des problèmes et des situations, mais la formation professionnelle effective exige que le futur enseignant soit confronté, au moment où un conseiller pédagogique peut lui apporter une aide, à une situation d'enseignement durable, globale et complexe.

Quant à *l'analyse des pratiques*, elle est entendue dans un sens plus psychosociologique. Elle s'attache à la fois à la globalité et à la particularité de chaque situation. Elle la considère dans toutes ses dimensions aussi bien affectives, relationnelles, institutionnelles que cognitives. Le futur enseignant à la fois analyse la situation et s'analyse dans la situation où il s'est mis en jeu dans toutes les dimensions de sa personnalité et pas seulement dans sa dimension cognitive.

Ainsi on pourrait dégager deux manières de concevoir l'acquisition de la compétence professionnelle. Ou bien on suppose que de véritables compétences en didactique des disciplines suffiraient à enseigner ou bien

on affirme qu'il existe des compétences proprement pédagogiques autour de la gestion relationnelle de la classe, de l'aide au travail des élèves, qu'on n'acquiert pas par un enseignement didactique.

Dans la première, on conçoit la formation comme la décomposition en éléments des savoirs à acquérir (on trouve souvent chez ses tenants des expressions comme « décomposer (le travail) en certains éléments », dis-séquer l'acte pédagogique »). Dans le second cas, on s'inscrit dans un modèle de formation holiste qui affirme que seules la complexité et la globalité des situations peuvent présenter un point de départ juste, comme si, en partant des éléments, on n'était jamais assuré de retrouver la réalité « concrète et complexe » de la classe.

Ces deux conceptions peuvent être mises en relation avec le grand conflit épistémologique qui traverse les champs des sciences humaines et sociales entre les théories de l'explication et les théories de la compréhension. Les effets formatifs escomptés de l'analyse des pratiques illustrent bien ces deux orientations possibles. Dans un cas, le futur enseignant va rechercher les conditions d'apparition de la mise en jeu de chaque élément de l'acte pédagogique, les corrélations entre ces éléments pour développer des capacités de prévision, d'évaluation de sa pratique et acquérir une meilleure maîtrise ; cette position s'inscrit dans le courant des théories de l'explication. Dans l'autre cas, ce qui est recherché c'est la capacité à affronter le réel complexe par une élaboration du sens et de la signification de la pratique de l'enseignant dans sa relation à lui-même, aux autres et aux institutions. Il s'agit là d'une approche compréhensive.

## *2.2. Les changements nécessaires à la mise en place de la formation professionnelle*

Deux conceptions du changement sont à l'œuvre dans la mise en place de la formation professionnelle. Pour les uns, cette mise en place nécessite une rupture, pour les autres, il faut s'appuyer sur les pratiques et les personnes existantes.

Dans la première conception, l'IUFM représente « une nouvelle institution » dont la mission est de mettre en œuvre une formation complètement nouvelle. Les rapports avec les modèles antérieurs de formation (1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> degré) sont pensés en termes de rupture ou de discontinuité.

Cette option recouvre une appréciation négative portée sur le système scolaire actuel et les enseignants en poste : leurs pratiques sont à l'image

de celles que produisent les anciens centres de formation : des pratiques « fermées », « peu évolutives ». Les enseignants sont incapables d'analyser leurs pratiques, et, par conséquent, « ne peuvent pas accompagner quelqu'un dans son analyse de pratique ».

Une telle appréciation entraîne une méfiance à l'égard des formateurs-terrain et un postulat implicite que seuls les formateurs du Centre peuvent tenir des discours novateurs car seuls ceux-ci s'appuient sur des savoirs théoriques, alors que les praticiens, englués dans leurs pratiques quotidiennes, sont forcément plus traditionnels. Méfiance ne veut pas dire condamnation : beaucoup insistent sur la nécessité pour ces formateurs de « transformer leurs pratiques », « faire le deuil » de leurs pratiques anciennes pour « adhérer » à une nouvelle logique de formation.

Pendant ceux qui tiennent de tels discours ne semblent pas penser que l'on peut compter sur les enseignants en exercice pour une évolution. Ils comptent essentiellement sur les futurs formés par l'IUFM, qui seraient accompagnés dans leur prise de fonction, pour éviter l'abandon des pratiques nouvelles apprises en centre de formation et sur un renouvellement important du corps enseignant.

Dans la seconde conception, les responsables partent de l'idée qu'il n'y a pas à opérer de rupture si celle-ci suppose de faire table rase du passé. Il s'agit de voir comment on peut « faire évoluer les choses », de faire « un état de lieux » et de « prendre en compte ce qui se fait déjà » pour en permettre l'évolution lente : « ce qui me semble important, c'est que, quelque part, ça bouge ».

Le postulat est qu'il existe déjà des pratiques de formation (et d'enseignement) intéressantes, voire innovantes, et que l'IUFM peut en tirer profit s'il les réoriente vers les finalités qu'il a définies. Les transformations souhaitées tant au niveau de la formation des enseignants qu'au niveau des pratiques pédagogiques seront plutôt un changement progressif qu'une rupture, afin d'obtenir l'adhésion de formateurs, dont certains s'occupent de ces questions depuis dix ou quinze ans et risqueraient de se sentir rejetés.

Cette appréciation plus nuancée s'appuie sur la diversité de ce qui existe déjà en termes de formation d'enseignants et prend en compte la question de la faisabilité de la mise en place du dispositif : l'élaboration du dossier et du mémoire professionnels n'est possible que si chaque élève enseignant est suivi individuellement par un tuteur. Or, pourra-t-on trouver le nombre de tuteurs suffisant si on n'obtient pas la collaboration des formateurs-terrain ?

Enfin, il y a l'affirmation qu'une transformation des pratiques pédagogiques n'est possible que si elle touche les enseignants déjà en poste, à commencer par les conseillers pédagogiques.

En définitive, nous pourrions dire qu'une des différences entre les modèles peut se caractériser par leur approche de l'articulation théorie-pratique. Certains modèles sont centrés sur la théorie et le centre de formation ; l'axe central va de la théorie à la pratique. D'autres sont centrés sur la pratique et le terrain ; l'axe central va de la pratique à la théorie. Certes, il existe aussi des positions plus nuancées reconnaissant qu'il faut partir tantôt de la théorie, tantôt de la pratique : ainsi on partira de la pratique pour apprendre « la pratique quotidienne », « ce qui relève de la micro-décision » mais l'entrée par la théorie est nécessaire lorsqu'il s'agit de la didactique.

Si donc il y a accord sur le fait que « tout » ne peut pas partir de la pratique et que la théorie est nécessaire, particulièrement dans une perspective d'évolution des pratiques, la divergence essentielle demeure dans le modèle d'acquisition de la compétence professionnelle, selon que l'on affirme que le point de départ est la pratique ou la théorie.

## EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES INTERROGATIONS

À l'image d'autres dispositifs de formation d'adultes, la mise en place des IUFM relève d'un pari : élaborer une structure nouvelle en y intégrant des acteurs et des institutions existantes.

À travers notre recherche, il nous est apparu que l'histoire de chaque IUFM n'a pas commencé en 1990, mais est le résultat de réflexions, de pratiques, de cultures antérieures, qui pour l'instant, s'enchevêtrent et se heurtent.

Les oppositions sont nombreuses, notamment entre le premier degré et le second degré, concernant la formation professionnelle.

Au niveau des formateurs, les situations existantes lors de la mise en place des IUFM étaient très contrastées : le premier degré (comme l'enseignement technique) disposait d'une institution puissante, très hiérarchisée (Inspecteur d'Académie, Directeur d'EN, PEN, IEN, IMF), ayant des moyens importants, très fortement centralisée et en même temps bien implantée dans le tissu local du département. De plus, cette institution possédait un corps important de formateurs à plein temps (les Professeurs d'École Normale).

Le second degré disposait, pour la formation professionnelle, d'une institution (le CPR) qui avait très peu d'assise sociale, très peu de moyens financiers, qui était peu unifiée, organisée par discipline autour des IPR. Même si, depuis une dizaine d'années et plus encore depuis cinq ans, le CPR s'est efforcé de se doter d'un corps de formateurs compétents, ceux-ci n'ont ni un véritable statut, ni les mêmes garanties que les professeurs de l'École Normale.

Pour l'instant, chaque corps de formateurs a tendance à s'identifier à son corps d'origine autant que comme formateurs IUFM (1). Mais en même temps, la formation professionnelle multiplie les besoins en lieux de stages et aboutit à faire appel à de nombreux enseignants qui n'ont pas le statut de formateurs et donc à créer des cloisonnements et des disparités.

Au niveau des formés, les futurs enseignants du premier degré recevaient traditionnellement une formation où l'aspect moral et pédagogique était tout aussi important que l'aspect théorique. Il en est resté une tendance chez les formés à accorder plus d'importance à la pédagogie et aux stages dans la formation et moins d'importance à la formation théorique.

Inversement, les futurs enseignants du second degré, dont toute la formation était centrée sur la discipline d'enseignement, ont du mal à accepter l'idée d'une formation professionnelle, souvent dévalorisée et dévalorisante par rapport à la distinction du savoir universitaire « désintéressé ». Or l'objectif général de l'IUFM est l'unification de la formation de tous les enseignants, ce qui correspond pour les futurs professeurs d'écoles à une valorisation universitaire et pour les futurs professeurs de lycées et collèges à un renforcement de leur formation professionnelle. Comment passer alors d'une situation où chacun a peur de perdre quelque chose de son statut antérieur à une situation où les différents acteurs perçoivent la nouvelle formation comme un enrichissement de leur identité professionnelle ?

Les risques de conflits institutionnels existent. La mise en place des IUFM heurte l'ancien ordre établi des pouvoirs sur la formation initiale. L'organisation du dispositif de stages semble être au centre de ces conflits, en particulier à travers la constitution du réseau d'établissements et des formateurs-terrain.

---

(1) Notre recherche couvre l'année 1990/1991, actuellement des évolutions sont en cours.

Ces oppositions, ces conflits semblent parfois contradictoires avec la recherche d'une identité commune, mais une dynamique est en marche et de nombreux savoirs sur la formation des enseignants se construisent et se diffusent, chaque acteur ou groupe d'acteurs souhaitant faire reconnaître ses expériences, ses acquis et par là prendre sa place dans le dispositif de formation.