

UN DISPOSITIF DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS, INNOVANT ET THÉORISÉ LE GROUPE DE RÉFÉRENCE DE L'IUFM DES PAYS-DE-LA-LOIRE (1)

MARGUERITE ALTET*

Résumé

L'article présente une analyse transversale conduite dans une recherche collective menée conjointement par l'équipe du CREN et des formateurs-chercheurs de l'IUFM de 1995 à 1997 sur un dispositif central de formation mis en place de façon originale à l'IUFM des Pays-de-la-Loire : le « Groupe de Référence » et montre en quoi ce groupe de formation est une innovation théorisée.

Pour articuler « théorie-pratique » et développer « une professionnalité globale » des enseignants, l'IUFM des Pays-de-la-Loire a proposé un plan de formation organisé autour d'un dispositif central, fédérateur des autres éléments de la formation (modules, stages, mémoire), pour structurer la formation à partir de l'analyse de pratiques et fédérer les autres dimensions de la formation. Le dispositif a été conçu comme l'élément clef d'un système par alternance. La recherche avait pour objectif d'identifier les caractéristiques de ce dispositif de formation, conçu comme un aller et retour « pratique-théorie-pratique », centré sur l'analyse de pratiques et sur une approche globale du métier d'enseignant et la mise en place d'une politique de formation cohérente. L'analyse a permis de repérer les « nouveautés du dispositif Groupe de Référence » et de son fonctionnement, et de voir en quoi il est innovant et a produit une redéfinition des fonctions des formateurs, de nouvelles positions, des « déplacements », des recompositions identitaires, de nouveaux rapports entre les différents

31

* - Marguerite Altet, Université de Nantes; Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

1 - Cet article reprend l'analyse transversale menée par l'auteur dans la recherche CREN/IUFM « Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants; le Groupe de Référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire », rapport Nantes, 1998, 202 p.

formateurs de l'Institut et du terrain. L'article montre en quoi le Groupe de Référence est un dispositif réellement « émergent » qui prend corps et est une structure professionnalisante qui s'appuie sur une nouvelle théorisation de la formation initiale.

Abstract

This paper presents a transversal analysis carried out between 1995 and 1997 in a collaborative research project led jointly by the CREN team and some trainer-researchers from the IUFM and based on a central training system set up in an original way at the Pays-de-la-Loire IUFM, the "Reference Group". It explains why this training group is a theorized innovation.

To link "theory and practice" and to develop a "global professionalism" of teachers, the Pays-de-la-Loire IUFM has proposed a training plan organised around a central system, unifying the other elements of the training – modules, work experience, dissertation –, so as to structure the training starting from the practice analysis and federate the other elements of the training. This system has been set up as the key element of a system of courses combined with work experience. The aim of this research was to identify the characteristics of this training system, conceived as a "practice-theory-practice" back and forth movement centered on the practice analysis and on a global approach of the teaching profession and the setting up of a consistent training policy. The analysis has made it possible to bring out the "novelty of the Reference Group" and its functioning and to see what is innovative about it and to what extent it has produced a redefinition of the trainers' function, new positions, "shifts", reconstructions of identity, new relationships between the trainers from the Institute and the trainers in schools. The paper shows how the Reference Group is a truly innovative system which is emerging and a professionalizing structure which relies on a new theorization of preservice training.

32

L'analyse transversale que j'ai conduite dans une recherche collective menée conjointement par l'équipe du CREN et de formateurs-chercheurs de l'IUFM de 1995 à 1997 sur un dispositif central de formation mis en place de façon originale à l'IUFM des Pays-de-la-Loire : le « Groupe de Référence », cherchait à montrer en quoi ce groupe de formation était une innovation théorisée.

Pour répondre à la question posée par le rapport Bancel : « Comment articuler théorie-pratique ? » afin de développer « une professionnalité globale » des enseignants, l'IUFM des Pays-de-la-Loire a proposé un plan de formation organisé autour d'un dispositif central, fédérateur des autres éléments de la formation (modules, stages, mémoire), appelé « Groupe de Référence ». Ce groupe de formation est un Groupe disciplinaire de stagiaires pour le 2^e degré, Groupe de Référence de for-

mation à la polyvalence pour le 1^{er} degré. Chaque Groupe de Référence a été mis en place autour d'un formateur, responsable de Groupe de Référence, pour structurer la formation à partir de l'analyse de pratiques et fédérer les autres dimensions de la formation. Le dispositif a été conçu comme l'élément clef d'un système par alternance.

Ce dispositif spécifique à l'IUFM des Pays-de-la-Loire, a été mis en œuvre dès la création de l'IUFM en 1995. L'IUFM a commandité une recherche au CREN pour décrire et analyser le fonctionnement de ce dispositif émergent. La recherche, menée en partenariat par des équipes du CREN et de l'IUFM avait pour objectif d'identifier les caractéristiques de ce dispositif de formation, conçu comme un aller et retour « pratique-théorie-pratique », centré sur l'analyse de pratiques et sur une approche globale du métier d'enseignant.

Les Groupes de Référence ont débuté dès la création de l'IUFM des Pays-de-la-Loire par la volonté d'un concepteur et de quelques acteurs, pour remplacer les dispositifs existants dans les écoles normales et les CPR, avec des formateurs des anciennes institutions aux traditions bien implantées, rattachés aux nouveaux IUFM et avec de nouveaux formateurs et des universitaires, enseignants-chercheurs nouvellement recrutés dans les IUFM. Ces groupes ont été conçus comme un lieu d'articulation théorie/pratique autour de l'alternance, et ont nécessité une transformation des rôles et pratiques des formateurs et la mise en place d'une politique de formation cohérente articulée autour d'eux.

Dans la recherche, nous avons choisi d'aborder le Groupe de Référence (les Groupes : ils sont 82 dans le 1^{er} et 2^e degrés en 1997), dispositif innovant en émergence dans un IUFM en construction, comme « un construit humain collectif » (M. Crozier), produit d'interactions complexes entre les initiatives et pratiques des acteurs chargés de la mise en œuvre, les contraintes et les ressources des structures de la formation et de l'environnement, et de voir en quoi ce nouveau dispositif de formation est innovant ou n'est qu'une reprise déguisée des anciens modes de formation.

33

La recherche avait quatre objectifs

1. Notre analyse cherchait à repérer les « nouveautés du dispositif Groupe de Référence » et de son ou de ses fonctionnements, à voir en quoi il est innovant ainsi qu'à identifier les redéfinitions des fonctions des formateurs, l'existence de nouvelles positions, des territoires, des statuts, des responsabilités. Il s'agissait de dégager en quoi il y a des « déplacements », des recompositions identitaires, de nouveaux rapports entre les différents formateurs de l'Institut et du terrain et comment ces nouveaux espaces se construisent, « tiennent ensemble » et produisent de nouvelles identités professionnelles chez les stagiaires-enseignants.

2. Il s'agissait de montrer comment le Groupe de Référence parvient à articuler théorie/pratique autour de l'analyse des pratiques, en quoi il supprime les anciennes dichotomies, théorie dans le Centre de formation, pratique sur le terrain, et comment se construit cette nouvelle articulation (repérage des tensions, des conflits, des compromis, des accords).

3. Le dispositif étant mis en place et animé par le formateur, responsable de Groupe de Référence, il s'agissait de mettre en évidence quel est le rôle, le « poids » de ce « nouveau formateur », la place de son engagement, voire de son militantisme pour voir en quoi le fonctionnement, les fonctionnements divers repérés reposent ou non sur ces responsables.

4. Il s'agissait de dégager en quoi le Groupe de Référence est un dispositif réellement « émergent » qui prend corps et est une structure professionnalisante (objectif premier de la création des IUFM), de voir en quoi il s'appuie sur une nouvelle théorisation de la formation initiale ou en quoi il « camoufle » les anciens dispositifs mais les reproduit en n'étant qu'un « fantasma pédagogique ».

Pour ce faire, la recherche a procédé en deux temps : nous avons décrit les variables de fonctionnement du dispositif à partir d'un repérage de ses systèmes constitutifs (approche systémique) et des stratégies des acteurs (approche stratégique), puis nous avons croisé ces variables dans une approche transversale explicative pour comprendre le fonctionnement de ces groupes de formation et répondre à l'hypothèse centrale de l'émergence d'un dispositif innovant et professionnalisant.

La méthodologie retenue pour cette recherche a été plurielle, car la saisie d'un objet de recherche lui-même en cours de construction ne peut être effectuée que par des approches multiples. La recherche a reposé sur une enquête par entretiens semi-directifs auprès des différents types d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre des Groupes de Référence, sur la méthode de l'observation systématique de journées des groupes, ainsi que sur l'écriture de monographies sur le dispositif et l'analyse d'études de cas et de situations, menés par les chercheurs du CREN extérieurs à l'institution. C'est aussi une recherche de type participatif, puisque des données ont été recueillies et traitées par des formateurs acteurs à l'intérieur de l'institution, ces dernières données étant croisées avec les précédentes. Des investigations historiques et/ou documentaires ont complété les approches par interviews et observations.

Le traitement des observations a été quantitatif, le traitement des interviews a été mené par une méthodologie qualitative, l'analyse structurale des données.

Sur le plan épistémologique, l'implication subjective des formateurs-chercheurs de l'IUFM, à la fois chercheurs et acteurs dans l'institution, voire dans les Groupes de Référence, n'est pas à nier. Pour la prendre en compte, dans une visée de rigueur, notre stratégie a été de varier les sources des données, le recueil étant fait par des formateurs différents, et de procéder à plusieurs lectures des interviews menées par les chercheurs de l'IUFM et de croiser les lectures obtenues.

LA DESCRIPTION D'UN GROUPE DE RÉFÉRENCE

Les Groupes sont très différents comme le montrera notre recherche, mais certaines caractéristiques constitutives peuvent être dégagées des 82 Groupes existants en 1997.

Le Groupe de Référence est un groupe de formation rassemblant une quinzaine de stagiaires autour d'un formateur, responsable du groupe. Ce groupe a 90 heures de formation réparties sur l'année, dont 48 heures en co-animation, didacticien d'une discipline et psycho-pédagogue. C'est un groupe conçu comme un groupe d'analyse de pratiques menée par les stagiaires avec l'appui de leurs formateurs et non d'un groupe de Conseil.

Le groupe fonctionne par journée ou demi-journée selon les cas. Ce dispositif est placé au centre de l'ensemble de la formation, et veut articuler les moments de théorie et de pratique. Ce qui en fait la spécificité c'est le fait que les stagiaires viennent dans ces groupes pour échanger sur leurs pratiques et les analyser. La plupart des séances part d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle vécue et rapportée au groupe par un des stagiaires soit sous forme d'une étude de cas rédigée et distribuée aux autres membres, soit sous forme d'un récit narratif, d'une pratique enregistrée en bande-vidéo et visionnée, soit sous forme d'un enregistrement-audio diffusé.

La pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation. Le formateur responsable n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques pour aider à la compréhension des processus analysés ou il questionne et aide à problématiser. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des réflexions argumentées, des pistes à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils. Le responsable adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes du groupe.

Les méthodes utilisées sont variées, questions, tour de table du groupe, débats, travail par deux ou en petits groupes ; ce qui domine c'est la parole des stagiaires. Certaines séances portent aussi sur le mémoire professionnel ou sur la régulation de la formation.

Ces groupes sont des groupes d'apprentissage du métier centrés sur la personne du stagiaire et sur la réflexivité.

35

LA DESCRIPTION DU FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE RÉFÉRENCE

Je résumerai brièvement ici les résultats de la recherche menée sur les variables descriptives des processus par les sept groupes de chercheurs du CREN et de l'IUFM, avant de présenter l'analyse transversale qui en a découlé.

■ Un premier groupe de chercheurs (M. Lani-Boyle, P. Rayou, M. Lavigne) a travaillé sur **l'environnement et sur l'histoire locale** pour dégager leur rôle dans l'avènement des Groupes de Référence. Ils ont réuni les textes écrits depuis la fin des années 80 pour y repérer l'émergence du projet de ces groupes, de son appellation puis de sa réalisation. Ils ont croisé ces éléments avec des entretiens effectués avec les principaux acteurs ayant participé en tant que concepteurs, décideurs ou acteurs, à la mise en place de ce dispositif à partir de l'ouverture de l'IUFM.

Ces démarches conjointes ont permis de reconstituer une brève histoire des origines des Groupes de Référence en Pays-de-la-Loire, autour de plusieurs facteurs : la présence de personnes volontaires, un concepteur-décideur, le chef de projet qui les a instaurés à partir de l'existant et de ses réflexions propres, et est parti de l'IUFM ; une directrice-adjointe, « relayeuse dynamique » qui s'est trouvée chargée de mettre la réforme en œuvre et a rendu la pratique effective sur le terrain dans un contexte favorable : un contexte sensibilisé où le principe des Groupes de Référence était déjà plus ou moins en application (par exemple, à l'ENNA de Nantes), et où des acteurs militants sont passés à la mise en œuvre en instituant une pratique centrée sur une approche globale du métier d'enseignant autour de l'analyse de pratiques.

■ Un second groupe de chercheurs (R. Depierre, M. Lavigne, M. Lani-Boyle, C. Sims) a analysé **le système de référence, les finalités, les valeurs**, les modèles théoriques de la formation, la conception du sujet à former, en vigueur dans les Groupes de Référence.

D'après eux, la désignation du Groupe de Référence comme « lieu central de régulation de la formation et lieu d'appropriation professionnalisante des contenus et de l'alternance », a contribué à en faire un objet de conflits essentiel quant aux finalités et aux valeurs à promouvoir pour la formation de tous les enseignants ».

Ils ont montré que le passage au Groupe de Référence semble moins relever d'un changement de finalités et de valeurs, que d'un autre type de rapport aux finalités et aux valeurs. « À la relation d'enveloppement qui caractérisait la relation précédente : on était dans l'École et naturellement au service des valeurs de la République, écrivent-ils, se substitue l'interrogation sur ce qui s'élabore, du point de vue des valeurs, à travers les pratiques de formation au sein du Groupe de Référence. D'où l'émergence de la nécessité d'une réflexion commune sur l'analyse de pratique « comme temps et lieu de réflexion sur ce que l'on construit ensemble. »

■ Un troisième groupe (M. Altet, J.-P. Picard et R. Torrent) a repéré **les formes de pilotage et de régulation des Groupes de Référence** et relevé deux types de régulation différents dans les Groupes de Référence du 1^{er} degré et ceux du 2^e degré. Chez les PLC et PLP, la régulation est plutôt interne à chaque groupe et « auto-centrée » avec une grande autonomie et une grande responsabilité confiée aux responsables des groupes, mais comporte aussi une régulation externe avec « trois réunions d'harmonisation par an ».

Chez les professeurs d'école, on observe une régulation interne par « l'équipe », une régulation au niveau du site, des réunions régulières d'harmonisation.

On note aussi deux conceptions différentes dans le pilotage de la direction pour le 1^{er} et 2^e degrés, soit un pilotage vertical, soit un pilotage mixte de ces Groupes de formation.

La recherche a aussi mis en évidence le peu de communication et de régulation entre les différents Groupes de Référence.

■ Un quatrième groupe du CREN, M. Altet et des doctorantes (I. René, Z. Bettadj, AL. Gauthier) a mené sur le terrain **des observations d'une journée de fonctionnement d'un Groupe de Référence**, dans une vingtaine de groupes volontaires du 1^{er} et 2^e degrés. Les observations ont montré que 95 % du type d'apprentissage mené dans ces groupes de formation est de l'analyse de la pratique des stagiaires, il s'agit bien d'une formation centrée sur l'analyse de pratiques menée à partir de la parole, de l'expression du stagiaire. Les objectifs de l'analyse de pratiques consistent en une démarche de problématisation et de lecture, de description des pratiques. Les compétences travaillées portent sur le soi professionnel. Le responsable du groupe est une personne-ressource qui organise le regroupement, accompagne les stagiaires dans leurs échanges, questionne et régule. De même, un co-animateur régule les séances et apporte d'autres points de vue. Les stagiaires sont des participants actifs, engagés : l'analyse est conduite presque entièrement par les stagiaires. Le type de réflexion mené part des initiations du responsable (85 %), des stagiaires (65 %). La réflexion produite aboutit soit à de nouvelles questions (80 %), soit à des apports individuels précis. La réflexion se fait autour de confrontations de pratiques voisines vécues par les stagiaires. Les contenus des échanges portent sur les savoirs professionnels pédagogiques et didactiques. Les méthodes de travail sont variées, mais ce sont les méthodes d'échanges entre stagiaires qui dominent (débat entre pairs, dialogue formateur stagiaires, tour de table, travail en petits groupes). Le climat du Groupe de Référence est un climat de travail et de coopération. Les stagiaires sont des acteurs-auteurs, engagés dans leur formation.

Des entretiens avec les responsables des Groupes de Référence

Les entretiens avec les formateurs responsables ont été conduits par le CREN (M. Altet, I. René) et mettent en évidence que la formation dans le Groupe de Référence est bien conçue comme le lieu et l'outil de « la construction de l'identité professionnelle » du stagiaire, le développement d'une « réflexivité ». Les formateurs sont des accompagnateurs, des médiateurs dans cette construction identitaire, « *ils aident au questionnement* ». Ils définissent le Groupe de Référence comme un lieu et moment de parole, d'échanges sur les pratiques entre pairs, le lien de l'articulation théorie/pratique en formation. Son originalité, c'est d'être « *au centre de l'ensemble des composants de la formation* », « *au cœur du dispositif de formation* », un temps de

régulation où toute la formation se coordonne et où l'approche du métier est globale. Le responsable a le profil d'un formateur expérimenté qui a une grande expérience de formation et un engagement dans la recherche. Sa spécificité, c'est la place faite aux stagiaires, à leur action et à la parole qui circule dans les séquences des groupes. Par rapport aux formations antérieures « le Groupe de Référence fait la place au stagiaire » et fait fonctionner les groupes comme un travail en équipe.

La démarche d'analyse de pratiques est au cœur du Groupe de Référence, mais il s'agit de temps spécifiques qui ne recouvrent pas toute l'activité du groupe : il y a aussi la construction du mémoire professionnel. On relève deux modes de fonctionnement : ou ces moments d'analyse de pratiques sont planifiés (en PE) (1/2 journée, en présence du co-animateur), ou elle se fait tout le temps, « à tout moment ». Quel que soit le degré de formation, PE, PLC2, AIS les objectifs de l'analyse de pratiques sont semblables :

- une distanciation, une prise de recul par rapport à une pratique vécue ;
- une réflexion sur la pratique, une réflexion sur le sens de l'action, de l'intelligence des situations vécues ;
- un levier de changement des représentations et des pratiques.

Les apports théoriques faits sont intégrés dans l'analyse : ils aident à la lecture et à la compréhension de la pratique. Sont soulignés l'importance des lectures plurielles et des échanges. L'analyse de pratiques comme démarche de formation n'est pas maîtrisée dans tous les groupes, les définitions données sont différentes, certains préfèrent parler de « compréhension de la pratique » ; et alors que la majorité des groupes distingue farouchement leurs activités des entretiens de conseil, d'autres restent encore proches du Conseil.

38

Mais ce qui fait la spécificité de ces groupes de formation c'est la co-animation par deux formateurs de type différent : didacticien, psycho-pédagogue. C'est un élément constitutif du Groupe de Référence, même si elle n'existe pas dans tous les Groupes, tous ceux qui la pratiquent en ressentent l'intérêt et pointent la difficulté. La co-animation est « un autre regard », apporte une approche complémentaire, c'est une ouverture, une aide à l'articulation théorie/pratique. C'est une co-formation, une richesse pour les stagiaires et les formateurs. Le co-animateur est présenté comme un collègue à port entière qui donne ses apports spécifiques.

■ Un cinquième groupe de chercheurs (C. Gérard, P. Royères) a analysé la **construction de l'identité professionnelle des stagiaires au sein du Groupe de Référence**

La présente recherche les a conduits à s'interroger sur la professionnalisation qui se joue au sein de ces groupes, et cela dans le contexte particulier de stagiaires engagés dans des Groupes de Référence du second degré, en deuxième année d'IUFM. Elle a articulé deux perspectives :

- d'une part, celle qui consiste à explorer les changements de représentations des stagiaires, sur le métier d'enseignant, au cours de leur deuxième année de formation au sein du Groupe de Référence ;
- d'autre part, celle qui a permis de peindre les activités de formation conduites au sein de ces groupes, et qui contribuent à ces changements.

Il s'agissait de repérer « les activités de formation menées (par, au travers, au sein) du Groupe de Référence comme fondatrices de la construction de l'identité professionnelle des stagiaires ». L'outil d'investigation qui a été construit pour rendre compte de la variété des actions de formation conduites au sein de ces groupes a été soumis aux stagiaires et a permis de montrer que « les activités de formation qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle évoluent au fil du temps : - en novembre, les stagiaires attendent des activités qui constituent des réponses à des problèmes vécus dans le quotidien de leur métier... en mai, les activités de formation conduites au sein du Groupe de Référence ont évolué. Les stagiaires ont, pour une bonne part, intégré le fait que l'enseignement ne se résout pas à partir d'algorithmes livrés *clés en main*, et qu'il ne peut pas se réduire à des injonctions ».

■ Un sixième groupe a travaillé sur le thème « **Groupe de Référence et communication** » (M. Clapéra et C. Gérard). Les recherches conduites au sein de ce groupe ont eu pour objet l'identification de systèmes de communication repérables dans et autour du Groupe de Référence, et cela dans les situations particulières du 1^{er} et 2^e degrés et ont analysé les modes de communication utilisés :

- « - soit une communication inter-action qui procède de démarches partenariales entre stagiaires-professeurs, responsable(s) de Groupe de Référence, conseillers pédagogiques ou IMF, etc. ;
- soit une communication-information qui traduit l'accent mis sur la dissymétrie des rôles des différents acteurs. »

■ Le septième groupe de chercheurs (M. Fabre, J.-P. Ardin, C. Frin) a étudié la fonction des Groupes de Référence dans **la construction du mémoire professionnel**. Ils ont analysé quelques mémoires produits et montré que le mémoire professionnel IUFM « est un objet spécifique mais divers. Sa spécificité se marque par cinq traits : 1. Il est centré sur l'élucidation d'un problème professionnel : il y a bien position d'un problème et non simple description ou récit. 2. Il manifeste un « court circuit théorique » : la théorie n'y est pas interrogée pour elle-même mais sert seulement de caution pour penser les pratiques et ce détour théorique est vraiment minimal au point de se confondre souvent avec une simple justification fondée sur des textes officiels. 3. Le recueil des données ne s'y effectue pas de manière systématique mais plutôt par prélèvement d'indices jugés significatifs. 4. Il manifeste un souci très fort de légitimation institutionnelle (référence aux textes officiels...). 5. Il est enfin vécu comme une expérience privée de formation au métier, sans référence aucune à la

communauté professionnelle : il n'y a, semble-t-il, ni référence à des mémoires antérieurement soutenus, ni perspective de partage du savoir. » (Fabre, 1998).

Les chercheurs ont regardé si les fonctions de la guidance (aide à l'émergence des sujets, cadrage, régulation) sont présentes dans les Groupes de Référence, et analysant le type de mémoire produit, les chercheurs ont fait l'hypothèse que « le mémoire IUFM n'est ni un mémoire universitaire, ni un mémoire d'expertise professionnelle. Dans le triangle de la formation (Fabre, 1994a, Altet et Fabre, 1994b), il se situerait à l'articulation entre développement personnel et adaptation professionnelle. C'est toutefois l'aspect de formation au métier qui est valorisé. Mais cette formation s'avère peu outillée du point de vue théorique et méthodologique, ce qui rend problématique sa dimension de recherche. Elle est d'autre part conçue comme une expérience individuelle sans perspective explicite d'intégration dans une communauté professionnelle ».

Ces différentes approches descriptives du fonctionnement des Groupes de Référence ont permis de dégager les caractéristiques du dispositif de formation mis en œuvre dans ces groupes comme innovation théorisée.

LE GROUPE DE RÉFÉRENCE : UN DISPOSITIF INNOVANT THÉORISÉ

La problématique de départ avait défini le Groupe de Référence mis en place à la création des IUFM, comme un dispositif émergent innovant. L'hypothèse centrale était que le Groupe de Référence est un nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Il a contribué à différencier l'IUFM de l'ancien système de formation par plusieurs redéfinitions comme celles du positionnement et rôle des acteurs, de la répartition des responsabilités, du rôle des différents territoires de formation ou encore en créant une nouvelle articulation théorie/pratique et une régulation de l'ensemble de la formation. Le Groupe de Référence implique aussi une nouvelle théorisation de la formation autour d'une approche globale du métier d'enseignant et de la démarche d'analyse de pratiques. Notre recherche CREN/IUFM a cherché à identifier ce qui est réellement innovant avec ce dispositif et a tenté de comprendre comment ces nouveaux espaces tiennent ensemble.

Les innovations apportées par le dispositif Groupe de Référence

La recherche CREN/IUFM a constaté un certain nombre d'innovations dans la formation initiale professionnelle grâce au Groupe de Référence :

Le Groupe de Référence comme facilitateur de la construction de compétences professionnelles par la centration sur le « savoir-enseigner »

Au départ, le Groupe de Référence vise à sortir de l'hégémonie d'une formation disciplinaire théorique et à instaurer une culture commune professionnelle chez les stagiaires. L'important c'est de savoir analyser ses pratiques professionnelles, « le savoir-enseigner » et de se construire une identité enseignante. La théorie des compétences professionnelles est présente partout et dans le Groupe de Référence le travail est mené autour de la pratique en classe, autour de la gestion de la classe. On peut noter avec ces groupes de formation deux points clefs nouveaux : un retrait « *du disciplinaire et une accentuation sur le pédagogique et le didactique ainsi qu'un abandon de la primauté d'une formation théorique* ».

On a pu montrer que les données historiques locales ont joué un rôle important. L'histoire des groupes (M. Lavigne, P. Rayou, M. Lani-Bayle) a permis de bien identifier le processus de traduction par les acteurs d'une innovation qui port du « déjà là nantais », l'acte de refondation mené par les différents acteurs, déjà formateurs dans les anciens systèmes EN, ENNA, CPR : chaque acteur a eu à s'interroger sur sa provenance institutionnelle, sur son nouveau positionnement, sur son engagement, car le Groupe de Référence situe la formation dans le transversal. Ce groupe de formation apparaît bien comme un « ensemble de dérangements, de changements en devenant « vecteur et porteur » de l'ensemble des éléments de la formation. Il a nécessité des ruptures avec les anciennes formations pour se construire, tout en restant une filiation, une « création continuée ». On voit se dessiner une nouvelle éthique de formation centrée sur la formation entre pairs, la place de la parole et de l'expression de stagiaires acteurs de leur formation, le rôle de la dimension groupale, de la responsabilisation des stagiaires et de la responsabilité du formateur responsable.

41

Le responsable, formateur professionnel, enseignant de terrain, expert de l'analyse des pratiques devient, avec le « Groupe de pairs » « le référent », le chef d'orchestre chargé d'accompagner, de réassurer et d'assurer une cohérence, une cohésion à la formation du groupe.

Le Groupe de Référence apparaît comme un dispositif « facilitant », un lieu d'apprentissage à la théorisation de la pratique enseignante par le biais du groupe de pairs qui accompagne, aide les stagiaires ; le groupe a un effet indirect dans la formation. C'est un Groupe d'appartenance et de reconnaissance : un lieu commun et éthique où l'on reconnaît le stagiaire comme sujet-acteur de sa formation : un lieu d'élaboration de valeurs et de normes partagées, reconstruites ensemble sur le métier.

La recherche sur l'IUFM des Pays-de-la-Loire a aussi mis en évidence qu'il n'y a pas un « modèle type de Groupe de Référence », mais des approches contrastées, une variété de manières de faire selon la priorité donnée par le responsable, selon le mode de fonctionnement choisi : Groupes de Référence plus centrés sur l'écoute, sur l'analyse, sur le stagiaire-individu ou sur le groupe, sur le pédagogique, sur

l'épistémologie ou sur le disciplinaire. De plus, la différence de fonctionnement reste encore très marquée entre les Groupes de Référence du 1^{er} et du 2^e degré.

Certains formateurs affirment que ce type de groupe a toujours existé : certains anciens profs de l'ENNA, des EN disent que « *cela se faisait déjà* », d'autres y voient au contraire un fruit du changement, surtout pour ceux qui accompagnent sa mise en place et ont participé à sa conception. Il y a eu des résistances : elles apparaissent dans les récits. Pour quelques-uns, cette structure existait déjà dans « les marges » à l'ENNA, dans les EN, mais aussi dans quelques cas de CPR. Ce qui est innovant c'est la création institutionnelle des Groupes de Référence, avec elle, ce qui était périphérique vient au centre de la formation. Le principal changement est qu'il s'agit à présent d'une structure imposée d'en haut, mais qu'on peut définir comme une structure « vide » : le cadre est imposé : une centration sur l'acteur, une formation professionnalisante par l'analyse de pratiques, la démarche de réflexivité et un Groupe de Référence prévu pour articuler et fédérer les autres modules. Mais dans la mise en œuvre, on observe que les responsables de ces groupes ont rempli le cadre imposé, chacun à leur manière avec une quasi totale autonomie.

D'après certains formateurs, le Groupe de Référence est défini comme « *la traduction nantaise de la désinstitutionnalisation de l'École et de la centration sur l'acteur* », ce qui traduit bien un changement de modèle de formation et d'éthique de formation.

L'autre nouveauté à relever, c'est la spécificité « professionnelle » de ces groupes, qui par sa finalité « pratique » est une structure différente des modules. L'idée de séparer « formation » dans le Groupe de Référence et « enseignement » dans les modules, vient du concepteur J.-P. Letourneux. Pour lui, les modules spécifiques d'enseignement et les modules théoriques accompagnent les Groupes de Référence. C'est là qu'interviennent les universitaires ; on constate d'ailleurs une dérive : « *En 1997, il n'y a que 3 universitaires responsables de ces groupes sur 82 formateurs ; le responsable lui, est un pair, "un prof de lycée qui forme ses pairs, les stagiaires"* ». À présent, pour la plupart des acteurs interrogés, le Groupe de Référence est bien un nouveau dispositif plus centré sur le stagiaire-acteur et sur la formation professionnelle au « savoir-enseigner » en classe ; malgré tout, dans les discours tenus à l'IUFM par les réfractaires à ces groupes, on peut relever encore deux illusions tenaces : celle qui consiste à faire comme si tout se jouait pour les stagiaires pendant la formation initiale et pour eux la « structure Groupe de Référence » ne permet plus d'assurer cette formation « complète » qui, à leurs yeux, était prise en compte dans d'anciens systèmes et celle qui continue d'affirmer que dans les EN d'hier, il y avait une homogénéité de valeurs que ce type de groupe ne partage plus : on constate encore vivante « une mythologie de la formation des instituteurs, les hussards noirs de la république », en partie fausse, il y avait aussi d'autres conceptions de la formation et de l'école dans ces institutions et des valeurs différentes.

Ce que la recherche nous semble bien montrer, c'est que l'innovation apportée par les Groupes de Référence se situe plus au niveau de la théorisation, de la formalisation du dispositif, d'une nouvelle éthique de formation qu'au niveau de l'invention totale du dispositif, qui existait déjà partiellement dans certaines formations antérieures mais a été repris et théorisé différemment.

Le Groupe de Référence, outil de professionnalisation

La priorité de l'IUFM des Pays-de-la-Loire est « la professionnalisation définie comme des savoirs et savoir-faire et comme une éthique professionnelle » (projet 95-99). Le Groupe de Référence est le dispositif commun aux différentes filières, chargé de construire cette professionnalisation au sens donné par P. Perrenoud (1994) « mise en place de stratégies et d'une éthique ».

Dans ces groupes de formation, il n'y a pas de référentiel de compétences : à l'origine, ceux qui ont investi le projet sont contre les référentiels, contre ce type de « formation d'adultes » ou d'entreprise, ils sont pour la réflexivité, contre une modélisation de compétences préalablement définies et découpées ; ils défendent l'idée d'une approche globale du métier intégrant les compétences.

Par rapport à la commande du recteur Bancel, il existe « une transgression fondatrice » et les choses se sont faites contre cette notion de référentiel de compétences : le Groupe de Référence va dans le sens où le stagiaire se construit, où le groupe de stagiaires le fait aller à partir des problèmes rencontrés dans les situations professionnelles vécues. Au départ, les commissions de l'IUFM ont travaillé sur la définition du métier d'enseignant tiré du rapport Bancel, notamment autour de la notion de « professionnalité globale » et de sa construction, mais il n'y a pas eu d'institutionnalisation du rapport Bancel.

La conception de ces groupes s'appuie sur l'idée clé de l'existence d'un métier global d'enseignant et d'un lieu où le métier va se construire globalement, par la réflexivité sur les pratiques : le Groupe de Référence est une façon de réagir contre les formations comportementalistes, en compétences « décomposées » et de proposer une nouvelle théorisation de la formation des enseignants.

Comment prendre en compte la construction de l'identité professionnelle par ces groupes de formation : c'est par l'action des sujets, acteurs de leur formation, par l'analyse de leurs pratiques que se construisent et se formalisent des savoirs professionnels ; c'est par le groupe de pairs que se reconstruisent, avec l'aide du formateur, les normes du métier.

Le Groupe de Référence est un creuset favorable à la réflexivité, à la création d'une bascule du sujet-acteur, d'une remise en question des représentations initiales, à l'analyse des situations vécues ; il initie la construction d'une identité professionnelle et engage son évolution à venir.

Le Groupe de Référence est bien un dispositif de formation « à visée professionnalisante » comme les chercheurs l'ont défini (Altet, 1994, 1997) :

- « – Une formation qui a une finalité pratique : l'agir professionnel,
- qui développe la spécificité de la profession, construction de savoirs professionnels, expertise du "savoir-enseigner",
- qui part de la pratique réelle et des situations professionnelles et les analyse par une démarche instrumentée d'"analyse des pratiques",
- qui développe une "pratique réfléchie" (Schön, 1986), "un habitus réflexif" » (Perrenoud, 1994).

Dans ces groupes, il y a bien une professionnalisation au sens de développement professionnel individuel de chaque stagiaire, mais on ne constate pas actuellement de professionnalisation au sens de socialisation professionnelle; on peut parler d'une formation professionnelle mais cela est différent d'une professionnalisation sociale, collective.

D'ailleurs une formation commune se fait bien au niveau des modules communs de terrains mais entre PLC, PLP et entre PE : mais il n'y a pas de formation commune entre les stagiaires du 1^{er} et du 2^e degré, pas d'échanges pour la construction d'une « professionnalité commune enseignante.

De plus, la question de la capitalisation des savoirs produits par les Groupes de Référence se pose : pour qu'il y ait accumulation, il faut qu'il y ait capitalisation, or, chaque groupe travaille de façon indépendante et isolée, et, par exemple, les mémoires professionnels produits restent à l'intérieur de chaque groupe.

On peut chercher à relever en quoi ce dispositif professionnalisant contribue à créer une « nouvelle identité » qui ne soit pas seulement disciplinaire (*l'enseignant membre de sa discipline/mais aussi membre de la communauté éducative*); on note que ces groupes n'apportent pas cette seconde dimension-là. Si elle se fait, c'est un peu dans le module 1, lieu de formation, et à travers une régulation par la formation de formateurs. On peut remarquer que certains stagiaires demandent à aller travailler en ZEP pour pouvoir travailler en équipe.

De plus, les compétences professionnelles travaillées sont celles autour du savoir-enseigner en classe, de la pratique pédagogique en situation de classe : « connaître sa discipline, savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage » : par contre, les compétences relatives aux autres facettes de la professionnalité enseignante autour des missions « exercer sa responsabilité dans l'établissement et au sein du système éducatif », sont encore très peu ou pas travaillées.

Le Groupe de Référence, mise en œuvre de la démarche d'analyse de pratiques

L'histoire locale a joué aussi un rôle à ce niveau : dans l'ancienne ENNA de Nantes, comme dans certains CPR et EN, la culture de l'analyse de pratiques était présente, mais sa mise en œuvre dans les Groupes de Référence est systématique, même si la démarche prend des formes variées selon les groupes, on relève certaines constances :

- L'analyse de pratiques, fondée sur la réflexivité, remet en cause le modèle applicationniste classique des anciennes formations, centrée sur une modélisation préalable de compétences attendues. La référence à l'analyse de pratiques est constante. Cependant, elle ne recouvre pas l'ensemble du travail mené en Groupe de Référence même si elle est présente dans tous les groupes sous des formes différentes. Partout elle valorise l'écoute et la parole des stagiaires autour des pratiques vécues et vise la théorisation de ces pratiques à partir de la réflexivité. Cette référence unique ne signifie pas une démarche identique pour tous les Groupes de Référence ; elle masque en réalité une grande diversité de l'utilisation de l'analyse des pratiques et de la définition même de la démarche.
- L'analyse de pratiques se différencie de la simple parole des stagiaires sur leurs pratiques ou de la simple confrontation d'expériences pratiques. Pour les responsables, ce qui est important, c'est l'immersion dans la pratique puis la discussion autour des pratiques pour aboutir à une formalisation à l'aide d'outils conceptuels, pour théoriser la pratique. Certains responsables parlent plutôt de « compréhension des pratiques » ; d'autres mettent l'accent sur une analyse, phase intermédiaire qui mène à la « conception de nouvelles pratiques ».

Ce qui est primordial et constant dans tout Groupe de Référence, c'est la référence au vécu, au terrain, la finalité pratique de la formation : il y a un primat de la pratique par rapport à la théorie et une dimension auto-référenciée importante, surtout dans le 2^e degré. Dans le 1^{er} degré, c'est plus virtuel car il n'y avait pas encore de période de pratique hebdomadaire dans les classes sur toute l'année de formation, et ceci modifie fortement la possibilité de pouvoir s'appuyer sur la pratique effective dans les séances de ces groupes (ceci est prévu dans le nouveau plan 2000).

Ce qui est aussi nouveau, c'est la place des apports théoriques, pédagogiques, didactiques, sciences de l'éducation et des outils conceptuels d'analyse de pratiques : la théorie est posée comme essentielle dans le détour réflexif, mais elle semble utilisée de façon ponctuelle et restreinte, donnée en réponse aux demandes des stagiaires et présentée de façon plurielle : « Il y a des lectures théoriques d'une situation », à l'opposé de ce qui se faisait dans les formations antérieures d'enseignants. L'intérêt de ces apports théoriques pour expliquer la pratique est revendiqué par les formateurs mais n'est pas toujours perçu par les stagiaires au moment de leur formation. Reste à examiner la question de la nature des apports théoriques et des moments pertinents pour les faire : le problème est posé par les formateurs responsables.

De même la question de la définition de la nature de l'analyse de pratiques mise en place est ouverte : tous les groupes partagent l'idée de pratiques au pluriel : on analyse plusieurs pratiques effectives, toutes contextualisées et spécifiques, rencontrées dans des situations réelles de classe, mais les modes de mise en œuvre sont variés et plus ou moins instrumentés par des outils conceptuels divers.

Ce qui fait la spécificité de l'analyse de pratiques dans ces groupes est caractérisée, selon R. Depierre, M. Lani-Bayle, M. Lavigne, C. Sims, comme étant à la fois « lieu commun et choix éthique ». Les auteurs dégagent six apports clefs de la démarche :

- « - la remise en cause du modèle applicationniste ; la fin de la pédagogie du modèle ;
- une forte valorisation de l'écoute du stagiaire ;
- une mise en responsabilité du stagiaire sur le terrain ;
- une attente des capacités du stagiaire à théoriser sa pratique ;
- une reconnaissance du stagiaire comme sujet ;
- un pari sur l'émergence de compétences collectives ».

Mais s'il existe un « Groupe de Référence nouveau », il n'est pas unique : il n'existe pas dans l'IUFM un Groupe de Référence type mais des Groupes de Référence différents dans le 1^{er}, le 2^e degré et l' AIS

Si le Groupe de Référence apparaît bien comme une structure innovante, surtout formalisée, théorisée de façon nouvelle, il ressort de l'analyse dans les différents sites qu'il n'y a pas un Groupe type dans l'IUFM, mais des Groupes de Référence différents, selon qu'ils se situent dans le 1^{er} ou le 2^e degré, selon qu'ils sont sous la responsabilité de tel ou tel responsable de groupe. Le formateur responsable « impose sa marque ».

Le rôle de l'histoire locale dans la construction de ces groupes est très net et le poids des structures antérieures très marquant : on voit encore à travers le même dispositif cohabiter fortement deux structures différentes – 1^{er} degré et 2^e degrés – chacune héritant de son histoire, de ses traditions venant des CPR, écoles normales ou ENNA, de la provenance d'origine de ses formateurs.

46

Ainsi au bout de six ans de fonctionnement, on peut relever des différences de statut du Groupe dans le 1^{er} et le 2^e degrés. On note des différences de fonctionnement, de pilotage, de perception de la régulation, très floue ou très dépendante, ainsi que des différences sur le terrain selon les sites ou les disciplines.

Dans le 2^e degré, le Groupe de Référence peut fonctionner sur la base d'un individu/un groupe de stagiaires de façon très cloisonnée autour d'une discipline, d'une didactique, d'un responsable ; pour mettre en évidence cet aspect individualisé des groupes, les acteurs portent de « monades », les chercheurs de « niches écologiques » (Fabre, Orange, 1998). À ce niveau, il y a peu d'évolution notée depuis la mise en place, si ce n'est celle liée à tel ou tel individu.

Dans le 1^{er} degré, il n'y a pas de fonctionnement isolé : c'est dans un site donné, dans un plan de formation donné ; le Groupe de Référence est lié de façon structurale à la polyvalence. Par contre, à ce niveau, on relève une évolution réelle dans le fonctionnement depuis la création de ces groupes, depuis la mise en place d'une formation de formateurs pour le 1^{er} degré.

Dans le 2^e degré, comme en AIS, le responsable fait tenir le Groupe de Référence : il choisit ses intervenants, il rédige, il construit le plan de formation, organise, anime, fait les visites, encadre et valide le mémoire : il intervient à tous les niveaux.

Dans le 1^{er} degré, on constate une dérive dans la mesure où il s'agit d'une définition institutionnelle : il y a de nombreux formateurs à « placer » et c'est le plan du programme de formation qui « boucle » (gestion de services, de moyens) le choix des responsables.

Le statut du formateur responsable est aussi une différence entre le 1^{er} et le 2^e degrés par rapport au lieu d'exercice : aucune similitude, dans le 2^e degré, les stagiaires sont formés par les pairs, pas toujours dans le 1^{er} degré où le rôle des formateurs reste fort. Dans le 1^e degré, on ne sait pas actuellement quels IMF interviennent dans les groupes, à quels moments, comment, pour quelle forme d'intervention.

Le Groupe de Référence et la recomposition des rôles des acteurs

Un nouveau rôle de formateur est apparu, central, tout-puissant : celui du responsable de ce type de groupe.

La diversité des modes d'installation des Groupes de Référence est corrélée aux différentes conceptions que les responsables ont de ces groupes ; chaque responsable donne la tonalité du Groupe.

Au départ, le responsable répond au référentiel général de compétences du rapport Bancel ; former « c'est aider le stagiaire à se construire des compétences professionnelles ». Mais il n'y a aucun cadre général précisé, pas de référentiel précis ; d'où une certaine angoisse des nouveaux formateurs devenus responsables et l'identification de manières de faire bien différentes.

Le responsable se voit comme « l'accompagnateur » des stagiaires, il est « le référent » avec le groupe, il facilite le « partage des expériences » ; il a une grande autonomie, le sentiment général est qu'il pilote son affaire comme il l'entend : il a une immense puissance, il est seul avec « ses » stagiaires. C'est une des dérives du dispositif, la dérive « démiurgique » (M. Lavigne).

Ceci est lié à la crise axiologique du système de formation : c'est au sujet responsable du groupe de recréer les valeurs dans chaque Groupe de Référence, d'aider les stagiaires à reconstruire les normes du métier d'enseignant. La question « d'où je m'autorise à faire ce que je fais ? » est posée par plusieurs responsables. Il y a une grande autonomie du formateur responsable : il vit seul, dans une « monade » en tout-puissant. Le responsable dit lui-même avoir trop de responsabilités, une charge trop lourde, trop de pouvoir : il parle d'inconfort. Ce qui pose problème c'est le hiatus entre la logique de formation et la logique d'évaluation en permanence présentes dans la validation de la formation, qui est assurée par le responsable.

Il existe un rapprochement entre la façon dont le formateur responsable du groupe parle de son Groupe de Référence et celle dont un enseignant parle de sa classe. Le

groupe de formation est un groupe d'appartenance, un « groupe-classe », lieu commun d'apprentissage.

Il y a peu d'évolution des responsables depuis la mise en place des groupes, dans le 2^e degré surtout. Les responsables du 1^{er} degré ont eux, suivi une formation de formateurs qui amène un récent changement dans la conception des Groupes de Référence de plus en plus centrés sur l'analyse de pratiques et de moins en moins sur le Conseil.

Le co-animateur

Le rôle du co-animateur est nouveau pour la plupart des formateurs, même s'il avait été initié à l'ENNA de Nantes, et s'il était présent dans quelques CPR. La co-animation existe, elle concrétise le refus d'une logique modélisante par une lecture plurielle. Le rapprochement entre formateur psycho-pédagogue et le didacticien ou l'enseignant de terrain favorise l'analyse multiréférenciée d'une pratique. Le co-animateur contribue à mettre à distance, à créer des écarts, à donner une lecture « autre ».

Les stagiaires

Dans ces groupes, les stagiaires jouent aussi un nouveau rôle : ce sont des acteurs engagés, des personnes actives, ils portent d'eux-mêmes, de leur positionnement par rapport à un Groupe, par rapport à des tensions vécues. Leur parole est tenue pour centrale et reconnue.

Le Groupe de Référence a un effet sur les représentations du métier sur l'année (la visée formative) : les représentations du métier ont évolué (apprendre à apprendre). Les stagiaires se sont décentrés des contenus pour se centrer sur l'élève : être enseignant, c'est communiquer et pas seulement maîtriser une discipline.

En fin d'année, ils expriment plus de lucidité face à leur métier : il reste à dégager ce qui vient de ces groupes, comme lieu d'alternance, et ce qui vient des pratiques réelles.

Les conseillers pédagogiques et IMF

Si tous les conseillers sont le soutien des stagiaires sur le terrain, leur rôle est perçu comme complémentaire de celui du responsable : ils font les apports pratiques, portent un autre regard sur la pratique. Mais on relève des différences dans le fonctionnement des conseillers pédagogiques du 2^{er} degré et les IMF du 1^{er} degré qui ont été souvent moins impliqués.

Le Groupe de Référence permet une articulation des lieux et moments de formation

Élément fédérateur autour de la pratique, le Groupe de Référence permet bien l'alternance : les pratiques de terrain sont rapportées et discutées dans les groupes *pour être formalisées, théorisées*.

Les pratiques initiées dans ces groupes ont des retombées au niveau du travail en établissement.

Chez les professeurs des écoles, on constate une sensibilisation au travail en équipe. Mais le Groupe de Référence n'est pas encore « le lieu central de régulation de la formation » comme le préconise le texte fondateur.

Ce qui est paradoxal dans ce dispositif innovant

L'identité professionnelle dans le Groupe de Référence se construit par un échange entre pairs, par la communication. Or, les responsables ne communiquent pas entre eux, ils reconnaissent qu'il n'y a pas d'échanges entre les différents groupes (aucun contact entre responsables) : « *Dans ma discipline, les autres profs, les autres responsables, je ne les connais pas.* »

Les réunions de concertation ne sont pas perçues comme un outil de régulation. Le département disciplinaire n'est pas cité. On parle d'où l'on est, du Groupe de Référence.

On aurait pu penser que le Groupe de Référence est un lieu d'interactivité : ce n'est pas le cas avec les autres groupes, ni totalement avec les autres éléments, modules de la formation. On constate un aspect de « closure » de ces groupes, sortes de « monade », d'univers clos : transparence à l'interne, opacité à l'externe. Le seul lieu de régulation entre les Groupes de Référence est la formation de formateurs, seul moment où il se dit quelque chose sur ce qui se passe dans ces groupes (sauf en AIS où il y a 9 journées de régulation réelle).

Une professionnalisation individuelle, pas de socialisation professionnelle

De plus, la formation est bien centrée sur la construction des compétences individuelles des stagiaires, dans l'optique d'une professionnalisation du métier d'enseignant, mais pas sur une socialisation professionnelle enseignante, alors que les missions de l'enseignant sont définies non seulement par l'enseignement en classe, mais par le travail en équipe dans l'établissement et la participation à la communauté éducative.

Une différence entre le local et le national

Les Groupes de Référence sont une construction spécifique de l'IUFM des Pays-de-la-Loire, mais il existe dans d'autres IUFM sur le plan national des dispositifs identiques

ou proches appelés autrement qui pratiquent l'analyse de pratiques et sont professionnalisants. Ce qui semble vraiment spécifique à ces groupes, c'est la théorisation du dispositif telle qu'elle s'est faite historiquement. Cette théorisation locale centrée sur l'approche globale et transversal du métier, commence à être connue voire reconnue par le national, même si L'IUFM se défend de vouloir exporter un « modèle de formation » : le label nantais existe et est discuté, comparé, à l'extérieur dans les autres IUFM.

En conclusion, cette recherche CREN/IUFM a mis en évidence que si le dispositif Groupe de Référence est un dispositif partiellement repris, sa théorisation et celle de la formation qu'il sous-tend est bien une innovation : la formation initiale est faite dans et par un Groupe de pairs qui accompagne et rassure le stagiaire débutant, lui permet de ne pas être isolé, de confronter sa pratique, de se construire « une référence transversale » autour de l'analyse de pratiques, par un travail transversal et une approche globale du métier. C'est un groupe de parole et d'écoute en quête de références, « d'un référent qui donne une cohérence aux stagiaires du groupe s'y référant ». Ce type de groupe de formation est bien un dispositif innovant qui s'inscrit dans les transformations professionnalisantes de la formation d'enseignants et participe au mouvement « d'une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » (Tardif, 1998) basée sur le principe que la pratique professionnelle constitue en soi un espace original de formation car elle est porteuse de contraintes spécifiques à condition qu'elle soit théorisée (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994). Le deuxième effet de la mise en place des Groupes de Référence, c'est qu'elle a produit une recomposition du rôle des formateurs, créé de nouveaux rapports entre les formateurs de l'IUFM. Il devient nécessaire de réfléchir à un véritable partenariat de formateurs. À la coanimation, on pourrait ajouter, comme au Québec, un 3^e homme, avec un statut identique aux deux autres formateurs, pour envisager « une triade interactive de formateurs » (Tardif, 1998), autour du stagiaire et de ses pratiques, pour placer réellement le stagiaire au centre de sa formation.

L'autre innovation fut le partenariat de recherche entre formateurs de l'IUFM et chercheurs universitaires. Malgré les contraintes de calendrier qui rendaient difficile la participation suivie des formateurs aux séminaires de recherche et les difficultés méthodologiques rencontrées, la recherche a été menée à bien et a participé à un processus de professionnalisation des formateurs « par » la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 283 p.
- ALTET M. (1994). – « La professionnalité enseignante vue par les enseignants », in *Éducation et formations*, Paris, DEP, n° 37.
- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser » (colloque REF, Louvain-la-Neuve, 1994) in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former un enseignant-professionnel : quelles stratégies, quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck*.
- ALTET M. (1996). – « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorique-pratique », in Blanchard-Laville C., Fablet D. (éd.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET M. (1998). – « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur ? » in Lessard C., Tardif M., Gauthier C., *Formation des enseignants et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1999). – « Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage » in *Les cahiers du CREN*, CRDP Nantes.
- Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants : Le Groupe de Référence des Pays-de-la-Loire*, Recherche CREN-IUFM, Nantes 1998. Rapport rédigé par : CREN : M. Altet, M. Fabre, M. Lani-Boyle, P. Rayou. IUFM : J.-P. Ardin, G. Baloup, M. Clapera, R. Depierre, S. Dupuis, S. Faes, C. Frin, C. Gérard, M. Herfray, M. Lavigne, J.-P. Picard, P. Royères, C. Sims, R. Torrent.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (1993). – *La qualité des enseignants sur l'examen des programmes de formation d'enseignants en France*, Rapport OCDE, MEN/DEP.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 94.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°105.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*, Paris, PUF.
- FABRE M. (1995). – *La construction du mémoire professionnel : l'entrée dans le processus de problématisation* (colloque de Lille, mars 1995).
- GATHER THURLER M. (1996). – « Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pour quoi et comment ? », in revue *Échanges*, Montréal.
- JOBERT G. (1988). – « Identité enseignante et formation continue des enseignants », in *Éducation permanente*, n° 96.
- LANG V. (1995). – *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Thèse nouveau régime, Université de Nantes, Directeur, M. Altet.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LEMOSSÉ M. (1989). – « Le professionnalisme des enseignants », in *Recherche et formation*, n° 6, INRP.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck*.

PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », in *Recherche et formation*, n° 16.

PERRENOUD P. (1990). – « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants », in *Actes colloque INRP*.

PERRENOUD P. (1994). – « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation » in *Société suisse de recherche en éducation*.

PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Rapport de la Commission Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, MEN, 10 octobre 1989.

TARDIF M. (1993). – « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », in Hensler H. (dir) *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, Éditions du CRP.

TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des enseignants et contextes sociaux*, Paris, PUF.