

## L'ÉTABLISSEMENT FORMATEUR QUELLE CONTRIBUTION DU « TERRAIN » À LA FORMATION GÉNÉRALE DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ?

Richard ÉTIENNE\*

### Résumé

Depuis trois ans, la formation générale des professeurs stagiaires est dispensée dans des établissements secondaires de l'académie de Montpellier par l'Institut universitaire de formation des maîtres à l'inverse de la formation didactique donnée dans les centres IUFM.

Les responsables ont composé des groupes interdisciplinaires puis les ont implantés sur le « terrain ». Cette démarche sensibilise les enseignants à l'approche globale de l'élève et du système éducatif mais garde des références centrales. Elle suscite la création de modules innovants. La formation des formateurs, devenue stratégique, la permet et renforce la vigilance.

Quelques questions subsistent : quelle fusion entre formateurs (IUFM et établissement) ? quelle place pour d'indispensables apports extérieurs ? quel lien avec la recherche ?

Une telle complexité assommée interroge le métier de professeur conseiller pédagogique tuteur et fait évoluer le principal ou le professeur vers un rôle plus pédagogique, car elle se réfère à l'effet-établissement et à son rôle en formation initiale et continue du personnel.

### Abstract

It is three years since the student teachers' academic training has been given in secondary schools in the Montpellier Academie by the IUFM contrary to the educational training given in the IUFM centers. The heads of the IUFM have composed cross-disciplinary groups and have set them up in the "field". This approach makes the teachers more concerned by the global approach of the pupils and the educational system but it has kept some central references. It involves the

137

\* - Richard Étienne, IUFM de l'académie de Montpellier, Équipe ESTEREL.

*creation of innovative modules. The training of trainers which has thus become strategic, makes it possible and reinforces vigilance.*

*There remains a few questions: How unite IUFM trainers and school trainers? What room is there for indispensable contributions from the outside? What link is there with research?*

*Such an assumed complexity questions the profession of tutor – educational adviser – teacher and turns the principal or headmaster towards a more educational role, for it refers to the school reputation and the part it plays in preservice and inservice teacher training.*

Dans cet article, nous dressons le bilan de trois ans de localisation de la formation générale (1) dans les établissements secondaires de l'académie de Montpellier après une mise en route expérimentale (trois bassins (2) concernés en 1995-1996) et une généralisation en 1996-1997. Faisant l'économie d'arguments en faveur d'une telle démarche que nous avons développés dans d'autres publications (3), nous recensons les principales questions qu'elle suscite. Nous exposons donc successivement les raisons de cet éloignement « contrôlé » du centre de formation, du site IUFM hérité du Centre pédagogique régional (CPR), les apports et les limites d'une centration sur les territoires éducatifs (4) pour terminer sur les hypothèses actuelles d'évolution. Nous fondons notre analyse sur une approche qualitative d'une action en cours de développement et dont l'évolution rapide nécessite le recours à une « observation participante » dont Philippe Perrenoud (5) est un des promoteurs en matière éducative.

1 - Nous appelons ainsi, conformément aux textes officiels, la formation qui ne concerne pas l'enseignement d'une discipline mais vise les compétences « transversales » du métier d'enseignant.

2 - Dans l'académie de Montpellier, la politique de projets d'établissement s'est très rapidement appuyée sur une dimension fonctionnelle dénommée le « bassin de formation » qui a permis une certaine mutualisation des compétences et des ressources. Chaque bassin formait un territoire éducatif : ils étaient au nombre de dix-huit pour cinq départements. Depuis 1997, une nouvelle logique prévaut et les Bassins d'éducation, de formation et d'insertion (BEFI) voulus par le recteur Ferrari modifient la géographie de l'académie sans rendre obsolètes les lignes qui suivent. L'IUFM de l'académie de Montpellier a décidé de s'en tenir aux anciennes unités plus équilibrées en termes d'offre éducative.

3 - Auziol E. et al., 1994.

4 - Sur cette question, nous reprendrons essentiellement les apports de Charlot B., Rochex J.-Y., 1994 et de Derouet J.-L., Dutercq Y., 1997.

5 - Perrenoud Ph., 1993.

## UNE FORMATION GÉNÉRALE EN QUÊTE D'IDENTITÉ

Les certifiés et agrégés (6) de l'enseignement secondaire doivent, après leur réussite au concours de recrutement, effectuer une année de formation au cours de laquelle ils assurent environ six heures hebdomadaires de cours (stage dit en responsabilité puisqu'ils sont seuls face à une classe). Ils ont aussi à suivre une formation réportée sur deux jours de la semaine. La plus grosse partie (60 %) est consacrée à la didactique de leur discipline et le reste les prépare aux autres aspects de la profession (travail en équipe, orientation des élèves, psychologie de l'adolescent, connaissance du système éducatif et de l'établissement public local d'enseignement, etc.). Cette formation dite générale (7) a été victime d'un défaut de lisibilité au début du fonctionnement des IUFM (septembre 1991). Vise-t-elle une acquisition de compétences ou un accroissement de connaissances ? Un tel « entre-deux » s'explique par sa place typiquement française : elle succède à un enseignement universitaire et se situe avant une véritable mise en situation professionnelle (8). De plus, le faible nombre de formateurs maîtrisant ces contenus et les mettant en œuvre dans leurs pratiques professionnelles entraîne l'invitation de conférenciers dont l'intervention en amphithéâtre constitue peu ou prou le point d'orgue de journées conçues autour d'un thème comme l'apprentissage (Michel Develay) ou la psychologie de l'adolescent (Dr Claude Ribstein).

Devant l'insuccès (9) d'une telle formule qui ne permet pas le développement des compétences visées (10), se précise peu à peu un projet d'organisation qui aboutit à la réunion, au sein de groupes animés par des formateurs de référence, de vingt-cinq stagiaires enseignant dans trois, quatre ou cinq disciplines, si possible

6 - Pour être exhaustif, il faut ajouter, les professeurs de lycée professionnel, les conseillers principaux d'éducation et les professeurs-documentalistes à cette liste.

7 - Étienne R., 1996.

8 - La France ne s'est pas dotée d'une véritable filière professionnelle pour les métiers de l'éducation, puisque le choix de telles carrières est tardif (les concours de recrutement nécessitent de passer une licence, soit bac +3). Cette tendance se retrouve dans la légèreté des modules préprofessionnels offerts par l'université qui sont, au demeurant, facultatifs. Au Québec, pour ne prendre que cet exemple, les étudiants qui s'inscrivent en sciences de l'éducation suivent une formation d'enseignant dont tous les éléments (savoir universitaire, didactique et formation générale) s'articulent sur quatre années dans le cadre d'une alternance fortement charpentée.

9 - Au moins en termes de satisfaction des principaux intéressés. Les formateurs, en revanche, déplorent dans les termes les plus vifs ce manque d'intérêt pour des interventions qu'ils apprécient au plus haut point.

10 - Ces compétences peuvent être regroupées suivant une logique temporelle : préparer un enseignement dans une discipline, une classe et un établissement précis, gérer la classe et régler ses interventions en fonction des élèves et des aléas mais en conservant le « cap » défini préalablement, réfléchir sur les situations vécues dans le cadre des interactions constatées

contrastées entre elles pour assurer une certaine hétérogénéité (lettres modernes, physique, anglais, éducation physique et sportive, par exemple). L'objectif est de faire apparaître les aspects transversaux par alternance de travaux disciplinaires et interdisciplinaires. Le côté artificiel de tels regroupements est critiqué par les professeurs stagiaires qui perçoivent l'intérêt de l'échange mais soulignent la vacuité des productions réalisées. Ces regroupements fortuits et temporaires manquent de sens et engendrent des comportements de fuite. La présence simultanée de deux cent cinquante stagiaires sur le seul site de Montpellier (11) ne fait qu'amplifier le mécontentement de stagiaires qui se regroupent spontanément par discipline.

L'équipe d'intervenants souhaite inclure ce dispositif dans un cadre plus inducteur, celui des établissements secondaires dans lesquels vont enseigner les stagiaires. La Mission académique à la formation du personnel de l'Éducation nationale (MAFPEN) (12) de Montpellier accepte de financer sur deux ans une action intitulée *L'établissement formateur*. Elle réunit une vingtaine de personnes : formateurs de l'IUFM, formateurs « de terrain » (personnel de direction, de documentation, d'orientation) et responsables de l'IUFM (directeur adjoint chargé du second degré, chargé de mission à la formation des formateurs et chefs d'établissement chargés de mission). Cette opération s'inscrit dans la logique de la politique académique qui s'appuie sur le développement de la demande locale de formation (13).

C'est ainsi que s'élabore puis se met en œuvre, à titre expérimental, un dispositif original qui situe volontairement l'ensemble de la formation générale dans les bassins de formation. Toutefois, il convient d'écarter tout soupçon de transfert de charges indu car l'IUFM renonce à son rôle de lieu de formation et réalise des économies en déplaçant une partie importante de ses « cours » dans des établissements déjà surchargés d'élèves. Chaque bassin héberge donc un, deux ou trois groupes (comptant de quinze à vingt-cinq stagiaires) pour les deux modules alors existants, « l'élève, ses apprentissages, son projet et son orientation » (66 heures) et « le système éducatif » (14) (24 heures), un jour par quinzaine en moyenne. Le contenu et les thèmes

140

pour émettre des hypothèses d'évolution professionnelle. D'autres principes de classement pourraient être adoptés en s'inspirant de la multiréférentialité comme nous l'avons fait dans un récent ouvrage (Étienne R. et Lerouge A., 1997, pp. 11-21).

11 - Ayant hérité des locaux des écoles normales d'instituteurs, les IUFM pratiquent une formation « centralisée » dans chaque chef-lieu de département.

12 - Institution de formation continue du personnel de l'Éducation nationale. Créée en 1982 ou 1983 dans chaque académie de France, elle était pilotée par un chef de mission et placée sous l'autorité du recteur depuis 1985 avant d'être supprimée le 1<sup>er</sup> septembre 1998.

13 - Auziol E. et al., art. cit.

14 - Il s'agit de l'héritage de ce qui s'appelait naguère la « formation administrative » (quatre jours) et qui était confié par le Centre pédagogique régional (CPR) aux équipes de chefs d'établissement de l'Équipe académique d'animation et de vie scolaire (EAAVS).

sont choisis en commun par les formateurs de l'IUFM qui se déplacent dans les établissements (les responsables conservent la formule : « un formateur suit un groupe tout au long de l'année ») et les équipes de formation locales qui regroupent des chefs d'établissement et des personnels fédérés autour d'un projet. Dès la première année, les objectifs sont dépassés dans le cadre d'un des trois bassins concernés (15) où se produit la fusion des deux équipes animées par un formateur IUFM et par un principal de collège. Les équipes d'animation des trois bassins concernés acceptent que certains personnels de direction se consacrent pour quelques années à la formation initiale des enseignants, documentalistes et conseillers principaux d'éducation (CPE). En contrepartie, ils renoncent à toute autre intervention dans la politique de bassin.

Le suivi effectué montre une plus grande satisfaction des stagiaires et des équipes (évaluation immédiate et en fin de formation) (16). La généralisation est donc demandée au Conseil scientifique et pédagogique de l'IUFM (17) (CSP). Elle repose sur la formation des formateurs et sur une relation étroite avec les bassins de formation dans lesquels il est souhaité que soit désigné un correspondant de l'IUFM alors qu'un des formateurs de l'IUFM reste responsable d'une formation liée au terrain (18), puisqu'il existe des risques de dérives locales dénoncés par Bernard Charlot et Jean-Louis Derouet (19).

15 - Le projet initial prévoyait un bassin expérimental dans chacun des départements qui reçoivent des stagiaires (Aude, Gard, Hérault et Pyrénées-Orientales). En raison d'un mouvement de grève administrative des personnels de direction, l'Aude ne s'est pas associée au développement du projet.

16 - Le recueil d'information est fait sous forme de questionnaires anonymes auprès des stagiaires, et les opinions sont traitées lors de la dernière séance de formation des formateurs. Le taux de satisfaction et les suggestions des stagiaires et des formateurs permettent d'envisager la généralisation dans de bonnes conditions.

17 - Les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur dans lesquels les décisions sont prises par un Conseil d'administration après consultation du Conseil scientifique et pédagogique.

18 - Effectuant leur stage en responsabilité dans un établissement du Languedoc-Roussillon, les stagiaires devaient également se déplacer sur Montpellier, Nîmes ou Perpignan pour leur formation didactique et pour la formation générale, d'où une impression justifiée de fatigue inutile et des frais élevés pour l'IUFM. La localisation sur le bassin permet théoriquement d'éviter ces longs déplacements pour la formation générale et de réaliser des économies réutilisables au profit d'une amélioration de la qualité. Cette analyse aisée à mener pour des gestionnaires avisés peut nourrir quelques soupçons vis-à-vis de l'IUFM qui transférerait sur les établissements les frais de formation tout en conservant les rentrées financières du ministère.

19 - « Le local (...) peut aussi répéter les dérives bureaucratiques de l'État, consacrer le pouvoir des notables, constituer un empire où les classes moyennes réinventent le projet de "morale le peuple par l'éducation" », Charlot et al., *op. cit.*, p. 216.

En 1996-1997, environ six cent cinquante stagiaires sont répartis dans trente groupes au sein des quinze bassins qui reçoivent des stagiaires. Les premiers effets de cette politique ne se font pas attendre et le taux d'absence en formation générale (qui pouvait atteindre 15 à 25 % en fin d'année au sein de certains groupes) baisse pour devenir comparable (moins de 5 %, avec une justification liée au statut de fonctionnaire stagiaire) à ce qu'il est dans les formations didactiques qui sont toujours réalisées dans les trois centres de regroupement. Même si l'imprécision dans les affectations ne facilite pas toujours l'installation des stagiaires à proximité de leur établissement de stage en responsabilité (20), le nombre de kilomètres qu'ils parcourent baisse lui aussi de manière spectaculaire.

Une partie de la formation générale reste « centralisée » : une séance sur les responsabilités du fonctionnaire et de l'enseignant effectuée avant la prise de fonction et la « formation complémentaire » (21) qui permet une esquisse de personnalisation sur la base d'un choix. Huit journées de six heures (22) sur « l'élève... » sont réalisées *in situ* selon un programme indicatif (23) défini dans la fiche n° 1 extraite du dossier remis aux formateurs. Elles sont accompagnées de six demi-journées de quatre heures consacrées au « système éducatif » et donnent lieu à une négociation entre les deux parties de l'équipe de formation pour éviter les éventuels « doublons »

20 - Ce message laconique affiché sur le serveur télématique du ministère : « Vous êtes affecté(e) à l'IUFM de l'académie de Montpellier » détermine une location sur la ville de Montpellier bientôt suivie d'incessants allers et retours sur le lieu du stage en responsabilité qui peut se situer à cent cinquante kilomètres ! Le stagiaire enseignera seul en classe (« en responsabilité ») dans un établissement secondaire à raison de quatre à six heures par semaine, tous les jours, sauf le lundi et le mercredi qui sont réservés à sa formation. Un professeur conseiller pédagogique tuteur (PCPT) l'aidera sur place.

21 - Un module obligatoire, en 1995-1996 et 1996-1997, de douze heures à choisir parmi les thèmes suivants : psychologie de l'adolescent, gestion du groupe-classe et de l'autorité, le corps et la voix de l'enseignant, éducation à l'environnement, éducation à la santé, langues et cultures méditerranéennes. Un module facultatif est ajouté en 1997-1998, ainsi que de nouveaux thèmes : gestion de la documentation et de l'information, séminaire d'analyse clinique de pratique d'enseignement, l'enseignement en établissement sensible ou difficile.

22 - Nombre abaissé à sept en 1997-1998 afin de permettre une plus grande personnalisation de la formation fondée sur la proposition d'une deuxième formation complémentaire facultative.

23 - L'accent est régulièrement mis sur l'aspect *indicatif* et non impératif du programme. S'agissant de formation professionnelle, il semble indispensable de respecter une grande variété, gage de différenciation, tout en visant les quatre grands objectifs assignés à ce module : 1/Comment enseigner d'après les apports des travaux les plus récents sur l'apprentissage? 2/Comment gérer un groupe-classe? 3/Comment participer aux instances d'évaluation et de décision sur le parcours et l'orientation de l'élève? 4/Comment gérer des relations personnelles avec les élèves, améliorer leur implication, dénouer des conflits?

(conseil de classe, rôle du professeur principal, orientation, etc.). Un dispositif original d'Aide au travail et à l'intégration (ATI) de l'élève réunissant les stagiaires pendant deux demi-journées et décrit ci-dessous est conduit par les formateurs de formation générale ou, dans quelques cas, par les équipes locales.

La MAPPEN n'ayant pas suivi le projet pendant l'année de généralisation, chaque bassin se trouve renvoyé à ses propres forces alors qu'il avait été envisagé de démultiplier l'action sur trois départements (Gard, Hérault et Pyrénées-Orientales), en prenant chaque équipe expérimentale comme groupe ressource. Toutefois, les cinq jours de formation des formateurs financés par l'IUFM sont utilisés pour faire le point sur le déroulement du chantier et produire outils et dispositifs de formation ou les modifier suivant les réactions des stagiaires et les évaluations réalisées régulièrement.

Enfin, des analyses de pratiques (24) sont mises en œuvre quand les stagiaires manifestent une attente dans ce domaine d'autant plus délicat à aborder que certains formateurs vont contribuer à la validation de leur année de stage et à leur titularisation (25).

**Fiche n° 1 extraite du Dossier du formateur**  
**Thèmes et succession de référence**

1. Mise en projet des stagiaires et théories de l'apprentissage
2. Le groupe-classe et la gestion de l'autorité
3. Les mécanismes de conflit en classe
4. Évaluation et régulation des apprentissages
5. Le conseil de classe, ses fonctions et sa conduite
6. La psychologie de l'adolescent et ses comportements au collège ou au lycée
7. Le projet de l'élève et son orientation
8. Les dispositifs d'aide aux élèves : études dirigées, aide au travail personnel, groupes de besoin, zone d'éducation prioritaire

143

24 - Étienne R. et Lerouge A., *op. cit.*, pp. 47-52.

25 - Même si le nombre d'ajournements et d'échecs reste très faible (moins de 1 %), nous partageons la conviction de nombreux responsables et formateurs d'une « pollution de la formation par l'évaluation ».

## UNE PRIORITÉ ACCORDÉE AUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES DE L'ENSEIGNANT ET DU PROFESSIONNEL DE L'ÉDUCATION (26)

Le point d'équilibre de ce système repose sur une approche très marquée par le constructivisme : les stagiaires sont pour la plupart en fin d'études universitaires, et ils découvrent la profession enseignante dans le cadre d'un stage en responsabilité qui les confronte dès début septembre à l'exercice d'une profession en rapide évolution. Leur demande de formation est marquée du sceau de l'urgence qui incite à l'adoption des recettes transmises par les formateurs « occasionnels » qu'ils rencontrent. De plus, ils se fient de manière excessive à une approche rationnelle des phénomènes d'éducation, ce qui leur fait négliger les interactions liées à la complexité (27) aujourd'hui mise en évidence par l'approche scientifique de l'enseignement en milieu scolaire (28).

Situer la formation générale dans les établissements revient à « faire avec les représentations du métier, du système et de l'élève pour aller contre » et à construire des situations problèmes de formation. Une grande variété s'observe dans la mise en œuvre de la formation, elle reflète une différenciation induite par la diversité des stagiaires : leur discipline d'enseignement, son épistémologie actuelle et les méthodes qui caractérisent sa transmission déterminent des démarches didactiques qui sont étendues par les stagiaires à l'ensemble de leur intervention. La rencontre de collègues enseignant d'autres contenus et d'autres habiletés (ou savoir-faire ou compétences de l'élève) permet de découvrir les facettes transversales du métier. Les formateurs sont presque tous responsables ou intervenants de formation didactique, ce qui assure une plus grande cohérence et une meilleure intégration des compétences. Enfin, la variété des établissements et des élèves joue un rôle primordial dans la mesure où c'est elle qui apporte l'indispensable « terrain » puisque les compétences ne peuvent se développer qu'*in situ*!

144

26 - Nous ne développerons pas ici tout le bien que nous pensons de ce qu'apporte à la formation la présence des conseillers principaux d'éducation et des professeurs-documentalistes. Ce « métissage » (au sens que donne Michel Serres à ce mot) plaide pour qu'une partie au moins de la formation des personnels d'encadrement et des conseillers d'orientation-psychologues se déroule dans le cadre des IUFM.

27 - Perrenoud Ph., « L'école face à la complexité », Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Genève, 1993.

28 - Durand M., 1996, pp. 143-145, pour un inventaire rapide des « dilemmes » auxquels sont soumis les enseignants et les trois méthodes de traitement auxquelles ils recourent.

Les bilans communiqués par les stagiaires et les formateurs (29) ne doivent pas occulter quelques difficultés actuellement repérables : comment s'assurer que les contenus de formation se réfèrent toujours aux acquis des sciences humaines et sociales (dérive liée au « compagnonnage »)? comment conserver un ensemble commun de valeurs alors que l'implantation locale obéit à une logique territoriale et nie en quelque sorte la transversalité des concepts évoqués (excès de « localisme »)? La plupart de ces évaluations confirment l'émergence du sens d'une formation jusqu'à soupçonnée de ne répondre à aucune question et accusée de dévorer un temps précieux. Toutefois, nous ne pouvons affirmer que les réponses apportées ou construites sont satisfaisantes et ce d'autant plus que les appréciations sont fortement liées au contexte de fonctionnement d'un ou plusieurs groupes dans un bassin précis. Toutefois, en 1996-1997, le nouveau module d'Aide au travail et à l'intégration de l'élève bénéficiait d'une appréciation très positive dans la plupart des groupes.

Préparée lors d'une séance de quatre heures réalisée en octobre 1996 et reposant sur la prise en charge par le stagiaire de douze heures qui ne sont pas des moments d'enseignement mais des études dirigées (30), des modules (31), de l'éducation à l'orientation (32), des sorties pédagogiques, etc., cette opération aboutit à son implication dans l'aide à des élèves, dans un cadre différent de la classe, en renfort d'un collègue qui mène habituellement cette opération dans l'établissement. Dans le cas (le plus fréquent) où les chefs d'établissement ont joué le jeu de cette innovation, les stagiaires ont fait évoluer leur représentation du métier et sont allés jusqu'à en

29 - Le CSP élabore actuellement un protocole valable pour l'ensemble des formations. Le 10 décembre 1997, une journée consacrée à la régulation de la formation a permis de recueillir l'opinion de la promotion en cours.

30 - Dispositif mis en place par le ministre Bayrou dans le cadre de son « *Nouveau contrat pour l'école* » ; il s'agit d'aider les élèves dans leur méthode de travail. Une plage horaire lui est réservée en collège.

31 - Liés à la réforme des lycées voulue par Lionel Jospin, puis mis en œuvre par Jack Lang et François Bayrou, les modules « *sont le moyen et l'occasion donnés aux professeurs de prendre en charge la diversité des élèves et de traiter par des méthodes appropriées leur hétérogénéité* » (Christian Forestier, p. 5 de la préface de Clerc F., 1992).

32 - Cette nouvelle pratique introduite à l'automne 1996 (Circulaires n° 95-204 parue au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 5 septembre 1996, p. 2078, et n° 96-230 parue au BOEN n° 36 du 10 octobre 1996, p. 2480) souligne la nécessité d'aider l'élève à se doter de compétences pour la détermination de son projet professionnel et du cursus d'études qui lui conviendra.

dessiner les nouveaux contours professionnels lors de la demi-journée de restitution orale placée en mai 1997 et dans les fiches descriptives produites (33).

La politique de formation de formateurs représente un coût assez élevé : cinq journées de six heures par an – comptées pour moitié dans le service des formateurs, soit quinze heures par formateur – pour environ douze en présence des stagiaires. Il convient de l'estimer à l'aune de sa contribution à l'évolution de l'ensemble du système (34). Malgré cet investissement lourd, quelques urgences communément admises ne sont pas encore traitées. Il reste notamment à compléter la production de documents, d'outils et de dispositifs de formation pour des formateurs qui restent libres de les utiliser ou de confectionner les leurs. La production de vidéogrammes (35) et leur recension ne sont pas encore très professionnalisées.

D'autres ressources sont mises à contribution, et les échanges avec diverses équipes de formation, notamment dans le cadre du pôle sud-est des IUFM (36), nous apportent de précieux éléments de réflexion et d'inflexion de notre projet : regroupements sur la formation générale en mai 1996, au Pradel dans l'Ardèche, et mars 1997, au Puy dans la Haute-Loire, séminaire national relatif à l'analyse de pratiques en formation initiale d'octobre 1997, à Balaruc-les-Bains dans l'Hérault.

## QUELQUES HYPOTHÈSES D'ÉVOLUTION

Le groupe de pilotage du projet entend poursuivre la structuration organisationnelle et pédagogique de l'opération sous la responsabilité du directeur adjoint chargé du second degré, en liaison avec l'équipe de direction et le CSP de l'IUFM : la collaboration au sein des équipes va être renforcée en leur confiant la coordination de la formation sur le terrain, même s'il subsiste deux groupes de formateurs, l'un pour « l'élève... » et l'autre pour le « système éducatif ».

33 - Les quelque six cents fiches descriptives obtenues permettent de faire un point sur les conduites innovantes et leur diffusion dans l'académie de Montpellier.

34 - Philippe Perrenoud (1994c) fonde une partie du projet genevois de formation des enseignants du primaire sur les effets de la formation initiale comme contribution au changement dans les établissements et l'institution scolaires.

35 - Deux co-productions avec le CRDP de Montpellier (1995 et 1996) et deux productions spécifiques portant sur le malaise de jeunes enseignants (1995 et 1996).

36 - Ce pôle regroupe actuellement les IUFM suivants : Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, la Corse, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nice et La Réunion. Le projet est de s'enrichir mutuellement dans le cadre de la formation de formateurs et de la recherche.

L'apport d'intervenants extérieurs pour un maximum d'une douzaine d'heures sur les soixante-six que comprend la formation générale en établissement est apprécié des stagiaires et des formateurs, mais demande à être pensé en fonction de contraintes diverses, notamment de surcharges prévisibles pour certains thèmes (la violence, langues et cultures étrangères, etc.) à tel ou tel moment de l'année. Une certaine harmonisation est souhaitable pour éviter la renaissance d'une formation « en miettes » ; elle est en train de se réaliser par la rédaction de fiches d'intervenants ponctuels qui serviront de base à une négociation « fine » de chaque intervention (37).

La question de l'évaluation de la formation se pose à un double niveau : la validation dans le cursus de formation n'est actuellement pas à l'ordre du jour, et ce dans une perspective formative qui a été mise en cause par quelques formateurs au cours des années précédentes mais approuvée lors des réunions de bilan (juin 1997 et 1998). Enfin, il serait souhaitable que la validité et la valeur de cette formation soient estimées dans un cadre déterminé par le CSP de l'IUFM dans des conditions similaires aux autres aspects de la formation et, si possible, de manière différée, une fois les collègues titularisés et affectés à titre définitif, au cours des deux premières années d'exercice.

Le dernier aspect essentiel pour ne pas réduire cette formation à une translation géographique est la liaison avec la recherche. À Montpellier, une équipe pluridisciplinaire d'une douzaine de chercheurs réalise un projet qui porte sur l'analyse de l'action de l'enseignant dans le cadre de l'hétérogénéité des élèves au sein d'établissements situés en Zone d'éducation prioritaire (38). L'action de l'enseignant ne peut être analysée qu'en relation avec un environnement organisé ou subi par lui. En raison des affectations de début de carrière, il paraît nécessaire de développer une prise de conscience de l'évolution des professions d'enseignement, ce qui incite à un renforcement de la part de réflexion et d'induction dans un contexte de formation situé au cœur d'un territoire éducatif.

Cette « territorialisation » ne résout aucun des problèmes de la formation qu'elle situe dans un cadre susceptible d'enrichir la réflexion individuelle et collective (39),

37 - Effectif en 1997-1998, ce dispositif suscite quelques inquiétudes dans sa phase opérationnelle ; le risque de voir l'animateur se désengager et confier le groupe à l'intervenant ponctuel en raison de sa compétence est présent dans les premières réalisations.

38 - Étude des situations de travail dans l'enseignement et la formation (ESTEREL) qui croise plusieurs méthodologies dans le cadre d'un appel d'offres local (accord du CSP en décembre 1997).

39 - Les références théoriques sont essentiellement puisées pour la « réflexivité » chez Daniel Schön (1983 et 1994 pour la traduction) et pour les « compétences collectives » chez Guy Le Boterf (1994 et 1997).

avec l'intention de promouvoir une pratique de formation qui utilise l'alternance au lieu de procéder par juxtaposition. La présence de groupes de stagiaires dans cette zone est mise à contribution pour la recherche, surtout en ce qui concerne les interactions entre les élèves et les enseignants.

Le point « aveugle » de notre réflexion porte actuellement sur la professionnalisation des conseillers pédagogiques (PCPT) qui sont, dans le système français, des enseignants expérimentés dont le rôle de « passeur » est assez bien cerné par quelques-uns mais donne lieu, pour la plupart d'entre eux, à des variations déconcertantes : certains ne passent que quelques minutes par mois avec leur stagiaire alors que d'autres leur consacrent plusieurs heures par semaine. Au-delà de ces données, quelles activités ? quelles interactions ? De nombreuses difficultés proviennent de l'aspect très occasionnel de leur intervention : choisis pour un an par l'inspection, ils hésitent d'autant plus à s'engager dans cette activité qu'elle vient en surcroît de leur activité d'enseignant, qu'ils sont assez mal informés des contenus traités à l'IUFM. Dans la logique de ce projet, leur implication est indispensable pour passer du compagnonnage à une action de formation complexe, pilotée par l'établissement « formateur » et développée en relation avec l'IUFM. Leur contractualisation sur une période de trois ans permettrait leur formation et entraînerait une plus grande cohérence par intégration de trois secteurs (terrain, didactique et formation générale) qui procèdent trop souvent par juxtaposition, alors que certaines disciplines, comme les mathématiques à Montpellier, jouent cette carte de l'intégration (40). Même s'il ne faut pas en exagérer l'importance, les obstacles institutionnels doivent être levés, notamment l'indifférence aux besoins de formation des stagiaires lors de l'affectation qui en fait des moyens d'ajustement de la « carte scolaire » (41).

148

La complémentarité entre intervenants pourrait jouer à l'issue d'une formation systématique qui prendrait en compte les apports des formateurs de l'IUFM et ceux des professionnels qui exercent dans l'établissement. Malgré plusieurs tentatives, le projet de formation des PCPT n'a toujours pas été accepté dans le cadre de la formation continue des enseignants. Cette proposition s'efforce de tenir compte du niveau de rémunération de cette charge (qui correspond à une demi-heure par semaine pendant l'année scolaire et s'accompagne de l'attribution d'une Nouvelle Bonification Indiciaire qui double la mise) mais aussi des interactions qui peuvent être observées dans un système de formation aussi complexe que le nôtre. Elle vise l'amélioration de la relation entre l'établissement et l'IUFM. Il faut aussi, au sein du collège ou du lycée, faire apparaître les solidarités que les professeurs ne perçoivent pas toujours quand ils s'arrêtent à la seule dimension de l'enseignement au sein de la classe.

40 - Lerouge A., 1998.

41 - Cette contrainte entraîne la réunion de la commission d'affectation le 28 août 1998 pour une première séance de formation le 1<sup>er</sup> septembre !

Faire reposer exclusivement la formation « de terrain » sur un tuteur risque de desservir le travail en équipe, d'où l'intention de privilégier des pratiques de tutorat plus collectives et réfléchies.

L'établissement formateur dépend de nombreux autres éléments, notamment du rôle pédagogique des chefs d'établissement. Cette contrainte ne peut être transformée en ressource qu'en obtenant leur adhésion. C'est ainsi que le système facilitera l'émergence de chefs d'établissement formateurs ! La création d'un établissement national consacré à la formation du personnel d'encadrement (42) aurait dû permettre le développement de ce partenariat entre formation initiale et « terrain ». Encore faudrait-il resserrer les liens entre les IUFM et la formation initiale des chefs d'établissement, des inspecteurs et cadres administratifs ou des conseillers d'orientation-psychologues, ce qui semble encore négligé au moment de la rédaction de cet article !

L'établissement formateur est un nouvel échelon dans la construction de l'identité professionnelle de chaque enseignant. Faciliter son émergence impose une analyse institutionnelle, s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur les chefs d'établissement et les formateurs. La nécessité de construction de compétences collectives (43) impose un travail en équipe au sein de l'institution de formation, travail qui facilitera l'intégration par les stagiaires de différents éléments dont la contextualisation n'est pas encore optimale. Les efforts déployés dans l'académie de Montpellier doivent être comparés à ce qui se fait actuellement au niveau national (Lyon, Nice, pour ne citer que le pôle sud-est des IUFM) et international (Genève, Montréal) pour aboutir à une conséquence logique de l'effet-établissement : la contribution de l'établissement à la formation du personnel de l'Éducation nationale.

149

En conclusion, sans être la panacée, la localisation sur l'établissement rend la formation plus lisible pour les stagiaires et répond à leur demande de concret en la situant dans un cadre inducteur (44). Elle nécessite de développer, pour les formateurs, quel que soit leur statut, le recours à des références de haut niveau liées au statut universitaire de l'IUFM, même s'il faut adapter les modalités d'intervention et le propos à la nature du public et à ses représentations dont les évolutions rapides

42 - L'Établissement supérieur du personnel d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale (ESPEMEN) à Poitiers, transformé en sous-direction par Claude Allègre dans le cadre de la réorganisation du Ministère.

43 - Le Boterf G., *op. cit.*, 1994.

44 - Durand M., *op. cit.*, pp. 37-39, pour le développement sur « l'action située » de l'enseignant.

ne peuvent être niées. Cette démarche impose de renoncer à l'application mécanique d'un programme de conférences, même suivies ou précédées d'ateliers. Le prix à payer reste celui de la formation des formateurs, de l'évaluation des compétences réellement développées et, à terme, de l'émergence puis la reconnaissance d'équipes locales dont la formation pourrait être conduite par l'IUFM, sur des bases solides confirmées par des recherches spécifiques, en liaison éventuelle avec la formation continue et la MAFPEN (ou la structure qui lui succédera au sein du rectorat) (45).

## BIBLIOGRAPHIE

AUZIOL E., ÉTIENNE R. et MILHAUD N. (1994). – « Structurer la demande de formation dans les établissements », *Tréma*, IUFM, Montpellier.

BALDY R. (1989). – « Analyse psychologique de la genèse et de la réalisation d'un projet d'établissement », in Baldy R., Benedetto P., Étienne R., *Projet d'établissement et projet personnel de l'élève*, Actes de l'université d'été N3, Rectorat-MAFPEN et Université Paul-Valéry, Montpellier, pp. 67-77.

CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. (1994). – *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Armand Colin.

CLERC F. (1992). – *Enseigner en modules, secondes générales, technologiques et professionnelles*, Hachette éducation.

CRDP (1995 et 1996). – *Le conseil de classe*, cassette vidéo, Costil F., de Queylard J., Soulé J., Montpellier, et *Le projet personnel de l'élève*, Étienne R., Richard A, Montpellier.

DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1997). – *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, ESF/INRP.

DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, l'éducateur.

ÉTIENNE R., BALDY A. et R. BENEDETTO P. (1992). – *Le projet personnel de l'élève*, Hachette Éducation.

ÉTIENNE R. (1994). – « Élève (projet de l') », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, collection « réf. », pp. 370-372.

ÉTIENNE R., AMIEL M. (1995). – *La communication dans l'établissement scolaire*, Hachette Éducation.

ÉTIENNE R. (1996). – « Quelles compétences professionnelles "transversales" pour l'enseignant? », Colloque international sur la formation des enseignants, « Recherche(s) et Formation des enseignants », Toulouse, 1995, *Les Cahiers du CeRF*, n° 4, Toulouse, pp. 819-824.

ÉTIENNE R., LEROUGE A. (1997). – *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier*, Armand Colin.

45 - Au moment où ces lignes sont écrites (septembre 1998), les MAFPEN n'existent plus mais ce qui les remplace n'est pas encore très clairement défini.

GATHER THURLER M. et PERRENOUD Ph. (1991). – « L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! », in Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?* Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), p. 84.

IUFM (1995 et 1996). – *Malaises d'autorité et La petite fille qui ne voulait pas travailler*, cassettes vidéo, Kerbrat Cl., Betrom P., Montpellier.

LE BOTERF G. (1994). – *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'organisation.

LE BOTERF G. (1997). – *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation.

LE ROUGE A. (1998). – *La visite formative des stagiaires de mathématiques*, Actes du colloque « Recherche(s) et formation », IUFM de Grenoble.

PERRENOUD Ph. (1993). – « Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, pp. 5-16.

PERRENOUD Ph. (1994a). – *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF.

PERRENOUD Ph. (1994b). – « Rendre l'élève actif... c'est vite dit », Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Genève.

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

SCHÖN D. (1983). – *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, trad. par Heyneman J. et Gagnon D., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres, Montréal, 1994.