

UNE PRATIQUE PIONNIÈRE À L'UNIVERSITÉ

LE CAS DES MASTERS DE FORMATION DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

MARIE-LAURE VIAUD*

Résumé *Cette recherche se fonde sur des entretiens menés avec les responsables de sept masters de formation de formateurs d'enseignants. Elle montre que le développement de ces diplômes est essentiellement dû à la conjonction entre une demande accrue pour ce type de formation et le fait que la réforme du LMD permettait d'obtenir plus facilement leur ouverture. Si tous partagent une même conception de ce que doit être une telle formation, les contraintes fortes qui leur sont imposées obligent les responsables de ces masters, pour pouvoir exister, à trouver des arrangements, contourner les règles établies, et ce faisant, à inventer des formes pionnières d'enseignement. Cependant, tous ne s'engagent pas dans cette voie.*

Plusieurs masters de formation de formateurs d'enseignants ont été créés ces dernières années, alors qu'il n'existait aucune formation de ce type dans les universités françaises. Nous avons là un exemple d'apparition et de développement, en quelques années, de nouvelles formations qui, pour plusieurs d'entre elles, ont pris des formes originales : mise en place de nouvelles temporalités (alternance entre travail autonome et temps d'enseignement ; enseignement tout ou en partie à distance...), formation conjointe de publics différents – notamment des formateurs d'enseignants et des formateurs de travailleurs sociaux... Leur étude peut éclairer la question de la constitution de l'offre de formation et, plus généralement, la question de l'apparition de pratiques pionnières dans l'enseignement supérieur.

Après avoir présenté la méthodologie, nous traiterons successivement des deux principales questions posées par la création de ces diplômes : d'une part, pourquoi ces masters apparaissent-ils *maintenant* ? D'autre part, sont-ils construits sur le même modèle, en quoi se ressemblent-ils, en quoi se différencient-ils ?

63

* - Marie-Laure Viaud, INRP (Service d'histoire de l'éducation).

Cette recherche a d'abord nécessité de repérer les masters visant à former des formateurs d'enseignants en recueillant les plaquettes de présentation d'un certain nombre de ces diplômes. En effet, s'il existe une liste des formations en Sciences de l'éducation (1), elle ne mentionne que les intitulés des masters, qui ne sont pas toujours explicites.

L'histoire et le fonctionnement de sept de ces formations ont été étudiés. Elles ont été choisies parce qu'elles semblaient concerner plus particulièrement la formation des formateurs d'enseignants et pour des raisons de faisabilité (proximité de Paris ou possibilité de rencontrer leurs responsables). Les plaquettes de présentation de ces diplômes ont été comparées, et des entretiens semi-directifs approfondis avec des personnes très impliquées dans leur fonctionnement (le responsable ou l'initiateur dans la plupart des cas) ont été menés (2).

Deux de ces masters s'adressent essentiellement à des enseignants, l'un ne reçoit pratiquement que des formateurs du travail social, et quatre d'entre eux se destinent à un public varié comprenant des enseignants, des formateurs du monde de la santé, du secteur associatif et du travail social (infirmier (es) ou formateurs d'infirmier(e)s, de travailleurs sociaux, d'éducateurs...), ainsi que des étudiants en formation initiale pour trois des quatre masters. Dans tous les cas, les questions touchant à la formation des formateurs d'enseignants ont été principalement examinées.

Les données ont été recueillies auprès d'une seule personne pour chaque master, et n'ont pas été confrontées avec des observations de terrain : elles sont donc par là même limitées. D'autre part, on sait que les enseignants ne décrivent pas facilement leurs pratiques, et plus encore, ne parlent pas facilement de leurs difficultés. Enfin, seuls sept masters ont été pris en compte, alors qu'il en existe une douzaine en France. Par conséquent, les résultats présentés ici constituent essentiellement des pistes indicatives qui demanderaient à être confirmées.

Le terme « formateur » induisant une confusion (il peut s'agir des enseignants de l'université mais aussi des étudiants), on a choisi d'utiliser l'expression « les responsables de ces formations » pour parler des personnes interrogées, même s'il s'agit dans certains cas d'enseignants très impliqués mais non responsables institutionnellement de la formation. Par ailleurs, on utilisera le terme de « master » pour désigner l'ensemble de ces diplômes, même si l'un d'eux, aujourd'hui fermé, était un DESS. Enfin, on a donné aux masters étudiés des noms fictifs (masters A, B, C...) par lesquels on les désignera.

1 - Cette liste a été établie par Alain Marchive pour l'AECSE (Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation).

2 - Pour l'un des masters, je n'ai pu réaliser qu'un entretien par téléphone.

CRÉATIONS

En 1999, le DESS de Clermont-Ferrand était le seul diplôme de ce type en France. À la rentrée 2001, ils étaient trois (Clermont-Ferrand, Caen, Montpellier). À la rentrée 2006, il en existait au moins dix (Caen, Montpellier, Nantes, Aix-en-provence, Toulouse, Lille, Nancy et trois à Paris), sans compter les projets non aboutis (Rouen, par exemple). Comment expliquer qu'ils se soient ainsi multipliés ?

Former les formateurs d'enseignants : une nécessité objective... depuis longtemps

Ces masters apparaissent parce qu'ils répondent à un besoin. Les enseignants qui deviennent formateurs d'enseignants sont aujourd'hui recrutés sur le critère de leurs compétences pédagogiques, mais ne sont pas formés pour exercer cette fonction. Il n'existe actuellement pratiquement aucune formation qui le permette. Les formations proposées par les plans de formation des IUFM ou en formation continue portent essentiellement sur l'activité de l'enseignant du primaire et du secondaire, mais ne forment pas aux compétences professionnelles spécifiques des formateurs (Caspar, 2002). Par ailleurs, elles sont généralement de très courte durée.

Mais la nécessité objective de former les formateurs de formateurs suffit-elle à expliquer la multiplication récente de ces masters ?

La nécessité de ces formations était déjà établie et suscitait déjà de l'intérêt il y a près de 25 ans : « On observe de nombreuses modifications [...] dans la conception que l'on se fait de l'instituteur ou du maître d'école de base, ainsi que dans l'enseignement qu'on lui demande de donner [...]. Or, la formation des professeurs d'école normale [n'a pas connu] une évolution et des mutations qui auraient précédé ou du moins accompagné ces changements ». Mais « rares sont ceux qui, aujourd'hui, ne reconnaissent pas la nécessité d'une formation pédagogique nouvelle et beaucoup plus poussée des instituteurs, et par conséquent de leurs formateurs [...]. Ces formations font l'objet de discussions souvent passionnées, de débats sans fin, de livres et d'articles sans nombre qui intéressent tous les secteurs de l'opinion et auxquels se mêlent ou contribuent les responsables de l'administration scolaire, jusqu'à l'échelon le plus élevé, les associations et syndicats d'enseignants, les professeurs d'école normale de tous niveaux et des universités. Les universités se sentent désormais [...] concernées » écrivait déjà R. Lallez en 1982 (p. 22).

Plusieurs tentatives ont été faites pour créer de telles formations, mais aucune n'a connu un développement important ou n'a perduré. Ainsi, un « Centre national de formation des inspecteurs départementaux et des professeurs d'école normale » est créé en 1974. La formation des professeurs d'école normale n'est pourtant pas instituée pour autant : « Elle n'est inscrite dans aucun texte officiel, elle n'est pas

obligatoire [...], elle n'entraîne aucune amélioration de rémunération, et elle n'est d'ailleurs pas sanctionnée » (Lallez, *op. cit.*, p. 23). Ce centre ne forme d'ailleurs qu'une trentaine de personnes par an, soit un tiers seulement de celles qui en font la demande (3). Il est fermé par J.-P. Chevènement en 1986. Autre exemple : en 1983, une recherche de l'INRP (Leselbaum, 1989) conclut à la nécessité de former les conseillers pédagogiques du second degré. Suite à cela, une dizaine de modules de formation qui leur sont destinés sont expérimentés (Pelpel, 1996, p. 77-78). Une note de service du 7 mai 1985 concernant les conseillers pédagogiques, enjoint à la MAFPEN de mettre en place cette formation. Mais en 1996, P. Pelpel estime encore que la formation des formateurs de terrain (premier et second degré) est « sporadique, précaire, discontinue » : les actions mises en place « ici ou là » par les MAFPEN, les IUFM ou les plans départementaux de formation continue « ne touchent, au mieux, que quelques dizaines de participants, le plus souvent pour quelques heures seulement » (4).

La question reste donc entière : comment expliquer le récent développement de ces masters ? Les chercheurs en psychologie sociale ont montré que les mentalités ne peuvent évoluer que s'il existe une pression forte, des espaces de liberté et des modèles nouveaux (Mucchielli, 1994, p. 51). Dans quelle mesure cela s'applique-t-il à la situation présente ? C'est ce que nous proposons d'examiner à présent.

Une demande accrue pour ce type de formation

Existe-t-il une pression forte ?

66

Les travaux qui portent sur cette question montrent que les formateurs d'enseignants ne sont que très peu demandeurs de formation, en particulier parce qu'ils vivent leur fonction sur le mode du compagnonnage : « La plupart des formateurs de terrain s'engagent sans être convaincus qu'ils ont besoin de compétences nouvelles et différentes de celles qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes [...]. Ils pensent qu'ils doivent conduire le stagiaire à faire comme eux, parce qu'ils sont de bons enseignants et qu'on les a choisis pour cette raison » (Perrenoud, 1994, p. 19-44).

Néanmoins plusieurs facteurs amènent à penser qu'il existe, chez les enseignants et les formateurs, une demande de formation au niveau master plus importante que par le passé.

Les formateurs d'enseignants du premier degré ne sont pas tous licenciés, mais ils encadrent aujourd'hui de jeunes enseignants titulaires d'au moins une licence. Ils vivent difficilement le fait d'être moins diplômés et moins armés sur le plan théorique

3 - Toutes les informations concernant ce centre proviennent de LALLEZ (*op. cit.*, p. 23-24), et d'un entretien avec A.-M. Chartier, qui dirigea ce centre pendant un an.

4 - Ce constat date de 1996, mais il semble encore d'actualité.

et conceptuel que les stagiaires qu'ils encadrent : « Ils avaient la légitimité pratique, mais ils se trouvaient en face de gens qui étaient plus costaux qu'eux du point de vue des diplômes et qui étaient quelque fois plus payés qu'eux [...]. Ils ont eu un sentiment de non-considération, et le sentiment de n'avoir pas la légitimité intellectuelle à la hauteur de leur légitimité institutionnelle. Et du coup, beaucoup étaient intéressés symboliquement par cette formation qui leur donnait un sentiment de se reconsidérer à leurs propres yeux » (5). « Les anciens conseillers pédagogiques se retrouvent avec des formations inférieures à celles des jeunes enseignants ou des jeunes professeurs, et il y a donc le besoin de se constituer une identité qui leur permette d'avoir un statut et des compétences : de répondre à la demande. Ils veulent asseoir, au plan théorique, conceptuel, leurs connaissances empiriques » (master E).

D'autre part, dans un contexte où la formation continue est en danger pour des raisons économiques (les enseignants qui suivent un stage doivent être remplacés : c'est coûteux et cela peut susciter le mécontentement des parents qui se plaignent des absences des enseignants) et pour des raisons idéologiques (les approches transversales et pédagogiques étant souvent remises en cause au profit d'approches purement disciplinaires sous le contrôle des inspecteurs), les formateurs en formation continue sont demandeur d'un tel diplôme qui les légitime en attestant de leur expérience et de leurs compétences.

L'analyse de pratique s'est beaucoup développée depuis qu'en 2001 une circulaire a prévu que les enseignants qui sortent d'IUFM et qui prennent leurs fonctions pourront bénéficier de groupes d'analyse de pratique. Il est possible que cela ait suscité, chez les formateurs, une demande de formation dans ce domaine.

Interrogés sur leur public, les responsables de quatre masters indiquent que les formateurs de terrain (maîtres-formateur, conseillers pédagogiques du premier ou du second degré...) sont beaucoup plus nombreux que les formateurs en IUFM à vouloir suivre ces diplômes (6). On peut se demander si la demande de formation des formateurs de terrain ne provient pas du fait qu'il leur serait de plus en plus difficile d'accompagner de jeunes enseignants débutants, du fait aussi que l'entrée dans le métier s'accompagne souvent d'une « crise identitaire » forte (doutes sur le choix de ce métier, par exemple).

5 - Entretien avec A.-M. Chartier, à propos d'un des masters dans lequel elle a enseigné.

6 - Il est possible que les formateurs d'IUFM appartiennent à une génération d'enseignants recrutée lors de la création des IUFM (et recrutée à l'époque parmi des enseignants qui avaient déjà de l'expérience), qui est moins demandeuse de formation, parce qu'ils sont encore sur une « pédagogie du modèle » et parce qu'ils sont à quelques années de la retraite. Ceux qui exercent à mi-temps dans leurs classes et à mi-temps en IUFM auraient plus de contraintes horaires et moins de disponibilité que les formateurs de terrain. En revanche, les formateurs de terrain seraient plus nombreux à avoir eu connaissance de l'existence de ces formations : « Les contacts se sont faits sur ce réseau qui est probablement plus dense que le réseau des formateurs d'IUFM. Les gens se connaissent plus entre eux. » (master B)

Les responsables des formations étudiées affirment qu'il y a, chez leurs étudiants, une vraie demande de formation, mais également de certification: un certain nombre d'entre eux espèrent une évolution de carrière et/ou souhaiteraient changer de métier. Ceci s'inscrit dans un contexte où les enseignants du second degré sont de plus en plus nombreux à songer à une reconversion professionnelle: un tiers d'entre eux (contre un sur cinq en 2002) envisagent de cesser d'activité. Et parmi eux, si 29 % envisagent de quitter définitivement l'enseignement, mais « 38 % souhaitent avoir une mobilité partielle avec des services partagés (second degré/IUFM, second degré/formation continue, second degré/supérieur) et 23 % une mobilité totale temporaire » (7).

Par ailleurs, depuis les années 1990, les IUFM recrutent au niveau de la licence. Cela a entraîné une modification du public des Sciences de l'éducation: jusqu'il y a une dizaine d'années, il était constitué à 80 ou 90 % d'enseignants déjà en exercice, alors qu'il est maintenant majoritairement constitué d'étudiants en formation initiale. Mais tous ces étudiants ne deviennent pas enseignants: le problème de leur avenir se pose. Or, les formations universitaires se professionnalisent de plus en plus, et les étudiants sont de plus en plus nombreux à vouloir suivre ce type de formations. Selon deux des personnes interrogées, ce type de masters pourrait donc constituer un débouché pour ces étudiants issus de formation initiale.

De plus, les enseignants qui désiraient suivre une formation en Sciences de l'éducation s'inscrivaient autrefois en licence, puisqu'ils étaient formés au niveau bac. Aujourd'hui, ils sont demandeurs de formation de type master puisqu'ils possèdent déjà une licence. Pour Alain Marchive, leur demande de formation se fait sentir aujourd'hui en raison du décalage entre le moment où ces enseignants sont sortis de l'IUFM avec le niveau licence et le moment où ils ont voulu se former: « *Quand on est nouvel enseignant, on ne veut pas se former à l'université. Mais dix ans après, par contre: oui* ».

La réforme du LMD: une opportunité

Il semble que la réforme du LMD a créé un espace de liberté en permettant une remise à plat des maquettes de formation. À l'exception de deux DESS créés en 2001 (et qui ont été transformés en master sans modification notable), la plupart des masters étudiés ont été mis en place à cette occasion. Le passage au LMD n'a pas

7 - Toutes les informations de ce paragraphe proviennent de: DEP, *Note d'information*, 05-07, « Portrait des enseignants de collège et lycée », mai-juin 2004, Ministère de l'Éducation nationale.

été le déclencheur : souvent, les projets existaient déjà (8). Mais les enseignants se sont saisis de cette opportunité pour obtenir de la tutelle la création de nouveaux diplômes. Ils ne sont pas les seuls : le passage au LMD a permis la création d'enseignement nouveaux dans 80 % des universités (9).

Plusieurs équipes ont profité d'opportunités locales qui se présentaient. Le master B prend la forme de l'enseignement à distance par le biais d'une plate-forme multimédia : il a été monté grâce à l'appui de l'université qui voulait faciliter le développement de telles formations. L'université où se trouve le master E voulait favoriser le développement des formations professionnalisantes en fin de cursus : elle a donc soutenu ce projet de diplôme. De même, l'université d'appartenance du master C entendait développer les partenariats internationaux : le master étudié ayant une option de formation à distance pour des cadres du système éducatif vietnamien et cambodgien, ils ont été « *soutenus par la présidence de l'université qui nous a facilité les choses en termes de montage du dossier* ». Ainsi, ces contextes locaux, en leur « *rendant les choses plus faciles* », ont créé pour eux un espace de liberté.

Un modèle nouveau

Des formations assez proches existent depuis assez longtemps. Ainsi, de 1990 à 1998, il a existé à l'université Paris X un DESS intitulé « *Cadres pédagogiques de la formation d'adultes* », dont l'option « *Analyse de pratiques* » formait les formateurs d'enseignants (essentiellement des formateurs d'adultes, comme les enseignants des GRETA) à l'animation de groupes de type Balint. De telles formations de ce type se sont aussi développées à l'étranger, en Suisse par exemple. Mais aucune ne concernait, en France, les enseignants du primaire ou du secondaire. En 1991, Michel Fayol avait proposé un projet de ce type au ministère : il avait été refusé. En 1999, le cabinet de C. Allègre l'a recontacté pour lui proposer de monter un tel DESS, en quelque sorte à titre expérimental (10). L'institution n'a vraiment soutenu cette expérience que pendant deux ans : mais cela a été suffisant pour permettre l'apparition en France d'un modèle nouveau de formation des formateurs d'enseignants.

69

8 - Une des enseignantes du master E souhaitait déjà mettre en place une formation de ce type en 2002. Le projet du master B avait vu le jour dès 2001, mais les années 2002 et 2003 ont été consacrées à la mise en place de la maquette puis à la création, assez lourde, d'une plate-forme multimédia. Dans l'université où le master G a été monté, un projet de DESS avait déjà été proposé deux ans plus tôt, mais refusé par la présidence de l'université.

9 - Agence de Mutualisation des universités : « *Enquête sur la mise en œuvre du LMD de 2002 à 2004 dans les formations de sciences et technologies et les formations de lettres et langues. Synthèse* » (texte adopté le 5 octobre 2005 par le Comité de suivi de la licence), cf. : <http://www.amue.fr/Dossier/LMD/ReflexionsTravaux.aspx>.

10 - Cf. dans ce numéro, l'entretien avec Michel Fayol.

L'essentiel n'est pas qu'un modèle nouveau existe. Les chercheurs qui ont étudié la diffusion des innovations ont montré que lorsque les médecins ou les agriculteurs prenaient connaissance d'une innovation en lisant des revues professionnelles ou des résultats de recherches, ou par d'autres moyens d'information de ce type, ils n'adoptaient pas les nouveautés ou les adoptaient très lentement. En revanche, plus ils avaient de discussions entre pairs, plus ils adoptaient rapidement les innovations. Les interactions sociales sont donc indispensables pour qu'une nouveauté soit acceptée (Louis, Marks, 1998) (11). Il semble qu'une réunion tenue par l'AECSE en 2002 et consacrée à la présentation des DESS existants (dont celui de Clermont-Ferrand) (12), ait joué ce rôle. En effet, plusieurs des acteurs interrogés affirment que c'est à cette occasion qu'ils ont pris connaissance de l'existence de ce type de diplômes et que l'idée leur est venue de « se joindre à cette dynamique », comme le disent deux d'entre eux : « À l'AECSE, on a su que ça existait par ce type de psycho et on s'est dit : les Sciences de l'éducation devraient monter des trucs comme ça » ; « Je me souviens qu'A. avait été à une réunion de l'AECSE et avait été à la pioche aux informations pour savoir ce qui se faisait ». Ainsi, si Michel Fayol n'est pas le premier à avoir monté un DESS de formation des formateurs d'enseignant, il est, dans l'imaginaire collectif des responsables des masters étudiés, le « père fondateur » mythique. Et l'on sait que dans les groupes d'innovateurs, les pères fondateurs subissent tous le même sort : ils se retirent – plus ou moins contraints, plus ou moins volontairement – de l'innovation qu'ils ont impulsé, laissant leurs successeurs la reprendre et, parfois, la transformer... (Viaud, 2005).

Tout cela pose un problème plus général : comment les innovations menées dans l'enseignement supérieur se diffusent-elles ? Il existe peu de travaux dans ce domaine. Il est certain que les enseignants-chercheurs forment des mondes d'interconnaissance en raison de leur participation à des manifestations scientifiques ou à des instances communes. De cette façon, ils « entendent parler » des diplômes montés par les uns ou les autres, mais ces informations restent fragmentaires, éparses. Ils ne connaissent pas vraiment les pratiques des uns ou des autres : les responsables interrogés dans le cadre de cette recherche ont dit avoir le sentiment de participer à une « dynamique » collective en créant ce master, mais aucun ne savait combien de ces masters existaient, et n'a pu dire quels sont leurs points communs et leurs spécificités.

Ces masters se sont donc développés depuis quelques années en raison de la conjonction de plusieurs facteurs. Il est probable que la demande de telles formations

11 - On peut aussi se référer aux travaux de Lewin (1947) qui, dans son travail sur la modification des habitudes alimentaires des ménagères, a établi la supériorité de la discussion de groupe par rapport à la conférence.

12 - Source : compte rendu de la réunion de l'AECSE du 23 mars 2002 consacrée à « La formation des formateurs d'enseignants et l'élaboration de DESS ».

soit plus forte, les formateurs d'enseignants étant davantage en attente de formation, de légitimation et de certification, et les étudiants en formation initiale en sciences de l'éducation étant plus nombreux à vouloir suivre des formations professionnalisantes. Simultanément, la création du DESS de Clermont-Ferrand en 1999 avait permis l'apparition d'un modèle nouveau, alors que le passage au LMD créait un espace de liberté permettant d'obtenir plus facilement la création de nouveaux masters.

CONTENU ET ORGANISATION DE LA FORMATION

Une même conception de ce que doit être une formation de formateurs d'enseignants

Cette recherche montre que les diplômés étudiés participent d'une même conception de ce que doit être une formation de formateurs d'enseignants, et sont bâtis selon des modalités présentant des similitudes assez importantes.

Développer les compétences professionnelles spécifiques des formateurs

Toutes ces formations visent à développer les compétences professionnelles spécifiques des formateurs. Elles se distinguent ainsi des formations proposées par les plans de formation des IUFM qui, pour Pierre Caspar, portent essentiellement sur l'activité de l'enseignant du primaire et du secondaire, mais « laissent à la marge les questions d'ingénierie de formation et de compétences professionnelles spécifiques des formateurs » (*op. cit.*, 2002). Quelles sont ces compétences, et comment les développer ?

Pour les responsables de ces masters, un des points les plus importants – voire le plus important – est d'amener les formateurs de formateurs à savoir analyser des situations de travail et des pratiques de formation : « *Travailler de manière très importante sur la compétence de réflexivité critique des formateurs [...], c'est-à-dire que le formateur soit capable d'analyser la situation de formation, le territoire de formation sur lequel on le missionne. Et qu'à partir de là, il soit capable de construire, du point de vue de l'ingénierie de formation, une offre qui soit calibrée par rapport à l'analyse de la situation, du contexte, du public, des contraintes économiques...* » (master C) ; « *Analyser les situations de travail, les interactions qui se passent, et ensuite comment accompagner, comment conseiller* » (master E). Un grand nombre d'étudiants étant déjà formateurs, il faut donc les amener à construire une posture réflexive vis-à-vis de leurs propres pratiques.

Pour atteindre ces objectifs, toutes les formations étudiées veulent lier la théorie et la pratique en partant des « pratiques réelles » des formateurs et de l'analyse de ces

pratiques. Elles se différencient ainsi des formations axées sur l'ingénierie de la formation et conçues à partir de référentiels de compétences. En effet, pour les personnes interrogées, c'est de cette façon que les formateurs devront former les enseignants : « *La formation d'enseignants, c'est une formation d'accompagnement par l'analyse de la pratique, et donc on doit faire la même chose pour la formation de formateurs* » (master D).

Le stage et le mémoire professionnel de stage occupent donc une place centrale. Leur conception du stage se rapproche de ce que Ryan *et al.* (1996) appellent le « stage articulé » : « Le stage est conçu comme développant des liens entre la théorie et la pratique » (Bourdoncle, Lessard, 2003, p. 131-182). Pour eux, ce n'est pas l'expérience du stage en elle-même qui est formatrice, mais le fait de donner au stagiaire « les moyens de prendre une distance par rapport à ce qu'il vit pendant le stage » (*ibid.*, p. 145) et de l'interpréter. Le mémoire professionnel, lui, consiste à analyser une action de formation que l'on a soi-même menée ou observée.

Leur souci de lier la pratique et la théorie n'est pas sans poser des problèmes de faisabilité. Premièrement, les contraintes de temps et d'organisation ne permettent pas toujours de partir des pratiques : « *On est un peu en contradiction avec nous-mêmes dans la mesure où on fait un premier semestre théorique et un second semestre plus pratique, ce qui n'est pas dans l'optique qu'on leur propose qui est de partir des situations de travail pour analyser, théoriser ensuite. Donc là on est un peu en contradiction. Mais en même temps, je ne vois pas comment on pourrait faire. Les jeunes qui arrivent en formation initiale ont quand même eu une initiation à différents concepts en licence, en M1, mais ceux qui arrivent en M2, on est bien obligés de remettre certains éléments...* » (master E). Deuxièmement, pour des raisons de temps, les enseignants qui exercent déjà comme formateurs effectuent quasiment tous ce stage sur leur lieu de travail habituel, même si les responsables de formation les incitent à se déplacer sur un terrain différent. Seul un des masters les contraint à effectuer un stage complémentaire, d'une durée de 50 heures, sur un terrain assez différent de celui où ils exercent habituellement : par exemple, dans une école d'infirmières pour un enseignant, dans un IUFM pour une infirmière, à l'étranger... Enfin, le mémoire est, partout, ce qui est le plus difficile pour les étudiants. Certains n'ont pas ou n'ont plus l'habitude des méthodes de travail universitaire et ont du mal à rédiger un travail aussi long. Mais surtout, leurs travaux sont souvent descriptifs : il leur est difficile d'aller au-delà et d'analyser les pratiques observées. Ils ont « *beaucoup de mal à prendre ce recul théorique, cette position réflexive par rapport à leurs propres pratiques, et à développer un véritable travail de réflexion sur leurs propres pratiques* » (master B) ; « *On a des mémoires trop descriptifs, qui justement n'embrayent pas sur la dimension recherche* » (master E).

Contenu des curriculum

Deux diplômes sont organisés en deux ans (M1 et M2). Les autres ne comportent qu'un M2, auquel ils facilitent l'accès aux salariés grâce à la VAE (validation des acquis de l'expérience). Toutes les formations prévoient des UE (unités d'enseignement) consacrées au stage, à l'encadrement du mémoire et aux questions méthodologiques qui lui sont liées. Toutes comportent des temps de formation spécifiquement consacrés à l'analyse de pratique. Il est difficile de comparer plus en détail le contenu des curriculums : les intitulés des EC ne le permettent pas et dans les entretiens, les personnes interrogées n'ont pas détaillé leur contenu.

Quelques masters présentent néanmoins des spécificités originales. Deux d'entre eux insistent fortement sur l'analyse des pratiques. Deux autres veulent donner une place importante aux TIC (Technologies de l'information et de la communication). Un des masters présente un cas particulier puisqu'il a une forte orientation psychanalytique et forme à l'animation de groupes de type Balint, en demandant aux étudiants de s'impliquer fortement dans un « travail sur eux-mêmes ». De façon générale, le contenu des formations varie en fonction du public ciblé (conseillers pédagogiques 1^{er} degré, formateurs IUFM..., etc.), des ressources locales et des travaux de recherche des enseignants-chercheurs.

Rapports entre les formateurs universitaires et les professionnels de terrain

La plupart des masters (à l'exception de deux d'entre eux pour lesquels je ne dispose pas de ces informations) ont établi un partenariat fort avec l'IUFM local. Cette collaboration s'appuie souvent sur une tradition de travail en commun dans les mêmes laboratoires de recherche. Une des initiatrices du projet du master E est devenue directrice de l'IUFM. L'université et l'IUFM ont monté ensemble le master B. Le master D a été pendant deux ans co-habilité par l'université et l'IUFM, et l'IUFM fait partie de l'équipe de pilotage du master depuis sa création. Les enseignants du master A n'étaient, à l'exception de l'initiateur du projet, pas ceux de l'université, mais des maîtres de conférences de l'IUFM et des intervenants extérieurs. Dans quatre cas au moins, les enseignants de l'IUFM assurent des heures de cours dans le master. Cela peut représenter une part importante de l'encadrement : ainsi, les enseignants de l'IUFM apportent « 30 à 40 % du temps en volume horaire » du master C. Dans deux cas (masters B et E), le partenariat prévoit que ces heures d'enseignement soient rémunérées par l'IUFM. Ces accords font partie des stratégies que les universités ont développées pour parvenir à monter ces diplômes sans bénéficier de moyen supplémentaire.

Si les personnes interrogées pour cette recherche ont largement évoqué les questions liées au partenariat entre leur université et l'IUFM, elles ont, en revanche, très peu parlé de la place et de l'intervention des professionnels dans ces formations. Cela peut éventuellement se comprendre en observant que ces masters présentent une double particularité. En effet, comme dans toute formation continue, une partie des étudiants sont déjà des professionnels, puisqu'ils exercent le métier auquel le master les destine. Mais de plus, beaucoup des universitaires qui enseignent dans ces formations ont été eux-mêmes des professionnels : ils ont exercé comme maître-formateur, inspecteur ou enseignant en IUFM. Les hésitations de l'une des personnes interrogées sont révélatrices de cette situation particulière : « ... Cette UE est investie par les formateurs... Enfin les formateurs c'est-à-dire les enseignants [...]. Les enseignants c'est-à-dire les étudiants... ». On peut donc faire l'hypothèse que la différenciation des rôles entre les universitaires et les professionnels est moins importante que dans d'autres formations professionnelles.

DES STRATÉGIES DIFFÉRENTES POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES COMMUNS

Les masters étudiés présentent un certain nombre de ressemblances quant à leur conception du contenu de ces formations et des modalités pour y parvenir. En revanche, ces diplômes se différencient en fonction des solutions qu'ils ont imaginées pour résoudre trois des difficultés importantes auxquelles ils ont tous été confrontés : le problème de la faible disponibilité des formateurs, du statut de ces masters au regard de la formation continue et des injonctions de la tutelle.

74

Quelles stratégies pour permettre à un public peu disponible de suivre une formation assez lourde ?

La première difficulté rencontrée par tous les concepteurs de ces diplômes est la suivante : ce sont des formations très lourdes, difficiles à suivre par des professionnels en exercice, surtout lorsqu'il s'agit d'enseignants qui exercent déjà une double fonction, comme enseignant dans leur classe et comme formateur, ou qui résident loin du siège de l'université. Le problème ne se posait pas de la même façon lorsque les enseignants qui souhaitaient compléter leur formation s'inscrivaient en licence de Sciences de l'éducation, les enseignements de licence étant moins exigeants et proposés par un plus grand nombre d'universités.

Pour résoudre cette difficulté, les responsables des masters étudiés ont imaginé des stratégies très différentes les unes des autres, qu'il est possible de regrouper en quatre catégories (les unes ou les autres de ces stratégies pouvant se cumuler).

■ La première stratégie consiste à obtenir de l'institution que les enseignants soient libérés pour suivre la formation, c'est-à-dire qu'ils bénéficient d'un congé-formation ou au moins d'un aménagement de leur emploi du temps.

Deux formations se sont fondées sur ce principe. Les responsables du master A avaient envoyé des plaquettes de formation aux responsables hiérarchiques (inspecteurs d'académie, inspecteurs départementaux) « *dans toutes les académies, dans tous les rectorats et dans tous les départements* », afin que ceux-ci « *envoient en formation un pool d'enseignants* » en les faisant bénéficier d'« *au moins trois ou quatre mois de congé-formation* » ou d'un arrangement leur permettant de regrouper leur service et/ou d'être remplacés. Les responsables du master C avaient établi un partenariat avec leur rectorat, prévoyant que celui-ci leur enverrait des enseignants bénéficiant d'un congé-formation. C'est la solution qui semble présenter le plus d'avantages : les enseignants sont très disponibles, ils ont le sentiment d'avoir été « choisis » ce qui peut accroître leur motivation, etc. Mais son principal inconvénient réside dans la difficulté à mettre en place ce système et dans sa fragilité. Ainsi, dans le cas du master C, le partenariat établi avec le rectorat a cessé au bout de deux ans, lors du changement de recteur. Les initiateurs du master C auraient également aimé contractualiser un tel accord avec l'inspection d'académie (de façon à ce que les enseignants du primaire bénéficient d'une telle formation) et avec le ministère de la Santé (pour la formation des formateurs d'infirmiers et cadres-infirmiers) mais ils n'y sont pas parvenus.

Les responsables du master C et des autres masters (D, E et G) disent favoriser les solutions « souples » permettant aux enseignants de suivre plus facilement la formation : arrangements d'emploi du temps, décharges attribuées discrètement. Ainsi, après avoir précisé que la situation vient de changer cette année, un interviewé explique que jusqu'à présent, « *l'IUFM n'affichait pas toujours les décharges, alors qu'elle les donnait : elle ne voulait pas faire un appel d'air en disant : "Faites le master, vous aurez une décharge".* »

Le terme « arrangements » revient souvent :

« - ... Ils ont tous une sorte de congé partiel ? »

- Oui, oui, ils ont des arrangements.

- Pour avoir un petit bout de congé-formation, quelque chose comme ça ?

- Oui, des arrangements.

- Ce n'est pas un congé-formation ?

- Non. Mais on a eu une infirmière de l'Éducation nationale qui a eu un congé à mi-temps. Avec les enseignants il y a des arrangements possibles, mais elle avait un travail plus lourd en horaire, donc elle avait obtenu un congé à mi-temps du rectorat... »

■ Deuxième type de stratégie déployée : s'il n'est pas possible d'obtenir que les enseignants soient libérés à plein-temps, il faut inventer des modalités originales d'organisation du temps et de l'espace qui leur permettent de suivre tout de même ce type de formation.

La forme la plus courante consiste à proposer une formation à distance utilisant Internet. Cette formation peut se dérouler uniquement à distance : c'est le choix du master B, qui propose une formation destinée essentiellement aux enseignants. Cela leur permet d'avoir, dans leurs effectifs, un tiers d'étudiants de Nouvelle-Calédonie. Des regroupements de trois jours sont organisés trois fois par an, mais ils ne sont pas obligatoires.

Il peut aussi s'agir d'une formation se déroulant à la fois en présentiel et à distance. Ainsi, le master D propose un suivi de mémoire à distance pour les étudiants qui habitent loin de l'université. Quant au master C, lorsque leur partenariat avec le rectorat a pris fin, ils ont imaginé une stratégie originale pour conserver un public de formateurs d'enseignants : *« Ce qui nous a sauvés, paradoxalement, c'est qu'on a répondu à deux appels d'offres internationaux, et depuis un an et demi, on a passé un accord international par la francophonie pour former des enseignants qui sont des cadres du système éducatif vietnamien et cambodgien »*. *« Une fois tous les deux mois, on part à trois, on va passer une semaine sur place. Les étudiants vietnamiens et cambodgiens quittent leurs différents établissements, et viennent assister à une semaine très intensive de séminaire »*. Une plate-forme d'enseignement à distance permet de mettre des cours en ligne et de suivre la rédaction des mémoires. Cette expérience les a conduits à monter cette année un nouveau dispositif destiné à une promotion constituée d'une vingtaine d'étudiants de Guadeloupe. Il se fonde sur l'établissement d'un partenariat avec la région Guadeloupe et l'IUFM Guadeloupe, qui permettra à ces étudiants de venir en métropole pour un regroupement.

Ces formes d'enseignement se multiplient : deux autres projets sont à l'étude. Mais, au-delà du fait que l'établissement des partenariats avec l'étranger ou les DOM-TOM et le montage d'une plate-forme multimédia prennent beaucoup de temps et d'énergie, on peut se demander dans quelle mesure ces modes de formations sont adaptés à la formation des formateurs d'enseignant. Est-il possible de former à distance au fait d'acquérir une position réflexive ? Cela nécessite un investissement très important de la part des enseignants-chercheurs qui passent un très grand nombre d'heures à communiquer par mails avec les étudiants, et en dépit de cela, il semble que certains étudiants ont du mal à y parvenir. *« On a plus de difficultés pour le mémoire professionnel qui est plus lourd, c'est très difficile de diriger un mémoire à distance comme ça »*. Les étudiants ont *« beaucoup de mal à développer un véritable travail de réflexion sur leurs propres pratiques »* (master B). D'autre part, une partie des étudiants abandonne assez rapidement.

Si l'enseignement à distance se répand de plus en plus, l'invention de nouvelles temporalités est une autre façon de permettre aux enseignants de suivre plus facilement les cours. Les enseignants du master C, après avoir mis en place des partenariats avec l'Asie du sud-est et la Guadeloupe, travaillent actuellement à l'invention de modalités permettant à une promotion de formateurs des Maisons familiales et rurales de suivre leur master. Ces enseignants habitent souvent assez loin de l'université, et leur employeur a la possibilité de les libérer à certaines périodes de l'année : leur formation sera donc organisée sous forme de séminaire bloqué d'une semaine, et ce pendant trois ans (pour l'obtention d'un M1 et d'un M2). Le master A se fondait sur une logique similaire : la formation, destinée à des enseignants venant de toute la France, « se déroulait par blocs de une, deux ou trois semaines de présence sur place ». Il s'agissait là d'une alternance entre théorie et pratique, mais aussi entre enseignement et travail autonome (préparation du mémoire professionnel).

■ Les deux types de solutions décrites ont en commun leur désir de permettre aux enseignants de suivre plus facilement ces formations. D'autres acteurs ont, en quelque sorte, inversé le problème en imaginant, pour être certains d'avoir assez d'étudiants inscrits, d'ouvrir le diplôme à un public plus large : formateurs dans le monde de la santé ou du travail social, étudiants en formation initiale. Parmi les quatre masters qui ont opté pour cette formule, deux la revendiquent comme un choix stratégique : « *En travaillant très tôt avec des professionnels du champ du travail social et de la santé, on avait l'idée qu'on s'assurait un réservoir d'étudiants* » (master C) ; « *C'était pour pouvoir exister* » (master E).

Dans deux de ces masters, tous les étudiants suivent la même formation (masters D et G), tandis que deux autres proposent des cours communs et des enseignements spécifiques correspondant aux domaines d'intervention envisagés (masters C et E). Plusieurs des initiateurs de ces masters auraient aimé, au départ, qu'ils soient centrés sur les enseignants (13). Après avoir expérimenté le mélange des publics, ils estiment que cela présente plusieurs avantages. Cela accroît beaucoup la richesse des échanges en permettant à chacun de connaître d'autres expériences. Mais surtout, il semble que les enseignants parlent beaucoup plus facilement de leurs pratiques que lorsqu'ils se trouvent dans un groupe constitué uniquement de leurs pairs : « *Entre formateurs d'enseignants, il y a une certaine pudeur, la peur du regard de l'autre. Alors que là, c'est plus présenté comme un échange de pratiques dans des milieux divers, et ça passe assez bien* » (master E). Le mélange entre étudiants en formation initiale et en formation continue présente également plus d'avantages que d'inconvénients : « *Les petits jeunes ont une aisance avec la théorie, l'université, le fait d'aller à la bibliothèque, etc., que les plus vieux ont un peu perdu. Et les plus vieux ont*

13 - Mais ils n'ont pas pu y parvenir, pour des raisons diverses : injonction de la tutelle, enjeu de pouvoir locaux...

des expériences professionnelles qui servent à alimenter les cours, à débattre et tout, donc l'osmose se passe très, très bien » (master E).

■ Une dernière solution consisterait à se faire connaître largement des enseignants et/ou de la hiérarchie, de façon à multiplier le nombre de candidatures et à pouvoir, ensuite, sélectionner uniquement les candidats les plus motivés. En effet, on peut supposer qu'il existe des enseignants suffisamment motivés pour suivre ce master, même en dehors de tout dispositif aidé, mais que ces enseignants ignorent que de tels masters existent parce qu'ils n'ont plus de lien avec le monde de l'université.

Cette stratégie a été pourtant peu mise en œuvre. Le master A est le seul à s'être fait largement connaître en diffusant des plaquettes à tous les inspecteurs potentiellement susceptibles de relayer les informations. Les responsables des six autres masters n'ont pas fait de démarches volontaires, importantes, visant à se faire connaître – seul l'un d'eux dit avoir envoyé des plaquettes de présentation du diplôme dans les IUFM de la région (14). Même s'ils disent le regretter et projeter de mieux se faire connaître dans l'avenir, on peut penser qu'ils ne l'ont pas fait car la démarche consistant à faire la promotion d'une formation en dehors du monde universitaire reste pour l'instant largement étrangère à la culture de l'université.

Pour un des responsables, « on n'a fait aucune publicité car si ça grossissait trop vite, on ne serait pas capable de répondre favorablement à la demande » (master C). En l'état actuel, les masters ne pratiquent pas réellement de sélection parmi les enseignants-candidats (15) : tous les candidats correspondant au profil de la formation sont acceptés : « On n'en refuse pas sauf les candidatures qui sont vraiment déplacées » (master B) ; « On ne sélectionne pas : on regarde une adéquation, c'est tout. » (master D). Mais s'ils se faisaient plus largement connaître, ne seraient-ils pas obligés de sélectionner leurs étudiants ? Peut-être préféreraient-ils l'éviter, la sélection restant encore largement « tabou » à l'université, du moins dans les disciplines dites « de gauche » comme les sciences de l'éducation ?

De plus, plusieurs responsables m'ont dit qu'ils n'accueillaient pour l'instant que des effectifs inférieurs à ceux pour lesquels leurs maquettes étaient habilitées, mais qu'ils préféreraient qu'il en soit ainsi dans un premier temps, la mise en place du diplôme et l'encadrement des étudiants demandant un investissement très important.

14 - Selon eux, les étudiants ont eu connaissance de l'existence de ce master grâce au « bouche à oreille », à Internet, au guide des études en Sciences de l'éducation, au livret de la formation continue, aux travaux et aux conférences des enseignants, aux informations relayées par les partenaires institutionnels (« Certains IEN travaillent avec nous, donc ceux-là sont informés, diffusent »). La situation des étudiants en formation initiale, qui ont eu des informations par le biais de l'université, constitue un cas à part.

15 - Il n'en est pas de même pour les étudiants en formation initiale.

Quel statut et quel financement pour des diplômés de formation initiale qui jouent, de fait, le rôle d'une formation continue ?

Les masters étudiés ont donc imaginé des stratégies très différentes les unes des autres pour s'adapter au défi posé par la faible disponibilité de leur public-cible.

Ces masters ont également tous en commun d'être confrontés à une autre difficulté : ils reçoivent en grande majorité (en totalité pour quatre d'entre eux) des professionnels pour qui il s'agit d'une formation continue. Ce sont pourtant des formations universitaires « classiques » fonctionnant comme des diplômes de formation initiale, et non des formations organisées dans le cadre de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale. Cela pose deux problèmes : celui de leur statut et celui de leur financement. Comment les responsables de ces formations les résolvent-ils ?

1. Pour le responsable du master A, il est impossible qu'un diplôme de ce type soit financé par l'université. Pour lui, il s'agit de diplômés de formation continue, et ils doivent être reconnus et financés comme tels. Néanmoins, le diplôme qu'il a initié n'a pas pu continuer à exister parce qu'un tel financement a été impossible (16).

2. À l'inverse, pour d'autres responsables de diplômés, il paraît normal que ces masters fonctionnent comme s'il s'agissait de formations initiales, et que les professionnels qui s'y inscrivent ne paient que les droits d'inscription à l'université (de l'ordre de 200 euros) :

« – ... Et c'est comme ça parce que vous n'avez pas demandé à recevoir un financement pour la formation continue ?

– On n'a pas demandé. On n'a pas une tradition de fonds extérieurs [...]. On a un prix fixé, 1 200 euros. Que personne ne paie ! Le prix est fixé pour ceux qui trouveraient des financements par leur structure, leur employeur : ce qui évidemment n'est jamais le cas » (master B).

Ce raisonnement se situe dans la continuité d'une pratique ancienne en Sciences de l'éducation, où, jusqu'il y a quelques années, le public était majoritairement formé d'enseignants venus trouver en licence un complément de formation : de fait, il s'agissait déjà pour ces enseignants d'une formation continue.

3. Certaines universités adoptent une position intermédiaire. Une partie des étudiants (par exemple, les salariés qui ne bénéficient pas d'un « dispositif aidé » comme un congé-formation) sont considérés comme des étudiants en formation initiale. Les

16 - Néanmoins, l'histoire de ce master doit être resituée dans la conjoncture historique qui est la sienne : il avait ouvert sous la Gauche, grâce à un financement exceptionnel sur ordre du cabinet. Le retour de la Droite au pouvoir a mis fin à cette situation. Dans le contexte de la décentralisation, le relais aurait pu être pris par un financement rectoral, mais ce master s'adressant à des personnes venant de toute la France, cela aurait nécessité un accord inter-académique : celui-ci n'a pas pu être trouvé.

autres doivent verser une contribution de 1 200 à 4 000 euros par an. Dans un cas, le partenariat avec l'IUFM prévoit que « l'IUFM au lieu de payer les frais d'inscription des gens qu'elle envoyait, paye des heures d'enseignement » (master E).

Quelle stratégie adopter face aux injonctions de la tutelle ?

Les relations que les responsables des masters étudiés entretiennent avec les injonctions de la tutelle peuvent également se diviser en deux grandes catégories :

1. une partie des acteurs abordent peu cette question, et affirment ne pas avoir eu de difficultés à obtenir l'habilitation de leur maquette ;
2. d'autres disent qu'ils ont dû, pour y parvenir, imaginer des stratégies leur permettant de contourner les règles. Ainsi, dans une des universités : « *On nous a dit d'emblée qu'il y avait trop de recoupements entre la formation qu'on avait envie de mettre en place et deux autres DESS. On a donc fait un montage : il y a un seul master à trois branches et, officiellement, on est une des branches du master. Mais c'est totalement artificiel : les deux autres ont continué exactement comme ils faisaient avant et nous, on a monté le nôtre comme on voulait [...]. On est censé avoir deux journées en commun mais c'est bidon* ». Dans une autre, « *à la suite du rapport Caspar, il était clair que le Ministère ne voulait pas de formation spécifique pour les formateurs d'enseignants. Donc, dans la maquette, on a fait en sorte que ce ne soit pas directement lisible que l'on privilégiait les enseignants* ».

Si l'on reprend à présent les stratégies adoptées par les différents acteurs, on constate qu'elles constituent deux logiques de fonctionnement différentes :

1. la première logique consiste à respecter les règles établies par l'Éducation nationale. Les partisans de cette logique de fonctionnement considèrent qu'il faut « faire les choses dans les formes » : pour se faire connaître, il leur paraît naturel de passer par l'institution. Ils estiment qu'ils doivent recruter des enseignants envoyés par la hiérarchie (inspecteurs, rectorat, ministère) et bénéficiant d'un congé-formation. Ils tiennent ces positions avec beaucoup de fermeté : ainsi, ils considèrent que ces masters sont des diplômes de formation continue et doivent être financés comme tels – quitte à fermer si cela n'est pas possible ;
2. à l'opposé, d'autres acteurs ont adopté une logique de fonctionnement qui consiste à « bricoler » pour pouvoir exister : lorsque c'est nécessaire, ils contournent les règles établies, trouvent des arrangements ou imaginent des solutions de remplacement : ainsi, ils acceptent de faire de la formation continue au sein d'un diplôme de formation initiale, négocient avec l'IUFM pour échanger des heures de cours contre les frais d'inscription de quelques enseignants... Le master C illustre ce

cas : après avoir constaté l'échec de leurs tentatives de contractualisation avec le rectorat et le ministère de la Santé, ils modifient leur projet initial et s'adaptent aux opportunités rencontrées (francophonie, Dom-Tom, enseignement privé...).

Il est possible de lire cette situation en se référant à la théorie développée par Callon et les tenants de la sociologie de la traduction (Callon, 1994), selon laquelle les innovateurs qui sont sur une position établie d'avance, qui n'évoluent pas en fonction des contraintes, besoins et demandes de l'environnement, sont ceux qui échouent. En revanche, les innovateurs qui s'adaptent à leur environnement sont ceux qui continuent à exister et qui se développent. Le master A a effectivement dû fermer, et l'entretien mené avec son initiateur amène à penser que celui-ci tenait une position extrêmement ferme de refus de toute « adaptation ». Néanmoins, il est possible que celui-ci, interrogé après la fermeture de son diplôme, ait défendu une position raidie *a posteriori*, et l'histoire de ce master doit être resituée dans la conjoncture historique particulière qui est la sienne (cf. note 16). En revanche, il apparaît clairement que les masters qui se développent sont ceux qui évoluent pour répondre aux besoins, comme l'illustre à nouveau le cas du master C qui va, cette année, former quatre promotions : deux en France, pour les étudiants de l'université et pour les formateurs des MFR, l'une en Asie du sud-est et la dernière en Guadeloupe.

Ces deux modes de fonctionnement constituent en quelque sorte les deux extrémités d'un curseur imaginaire sur lequel les masters étudiés se positionnent à différents niveaux. Ils peuvent conduire à une conclusion en « positif » ou en « négatif ».

Lecture « en négatif » : les contraintes fortes qui leur sont imposées obligent les responsables de ces masters, s'ils veulent pouvoir exister, à accepter les « bidouillages » incessants.

Lecture « en positif » : les contraintes fortes qui leur sont imposées obligent les responsables de ces masters, s'ils veulent pouvoir exister, à imaginer des solutions nouvelles. Les entretiens conduits amènent à penser (17) que certains de ces masters seraient aujourd'hui des laboratoires où s'inventent de nouvelles formes d'enseignement : « *On est un peu des artisans. Comme il n'existe pas de modèle canonique de la formation de formateurs, et comme ce métier de formateur n'est pas lui-même canonique, on est obligé beaucoup d'inventer, d'adapter et d'individualiser* » (master C).

Les pratiques mises en œuvre dans ces masters peuvent-elles être qualifiées d'innovations ? Certes, les responsables de ces diplômes n'ont pas *inventé* des pratiques nouvelles. Les nouvelles temporalités (groupements d'heures sur des temps courts et

17 - Il est possible que les personnes interrogées insistent essentiellement sur les aspects positifs, faisant, en quelque sorte, « de pauvreté vertu » : une telle enquête par entretiens ne permet pas de connaître les pratiques réelles, mais seulement le discours tenu sur ces pratiques par leurs initiateurs.

intensifs, par exemple) existaient déjà dans des écoles d'ingénieurs ou dans la formation des adultes. L'enseignement à distance est une pratique ancienne à l'université, même si l'usage d'Internet, en permettant une interactivité enseignants-étudiants, lui donne une figure très différente de l'époque où les étudiants recevaient des cours par correspondance. Mais les innovations en éducation ne sont presque jamais des inventions en tant que telles, mais des nouveautés dans leur contexte : c'est le cas ici, puisque la mise en place d'une autre organisation du temps et de l'espace constitue une nouveauté dans la formation des formateurs d'enseignants. Il en est de même pour le brassage de publics qui étaient peu mélangés auparavant (enseignants, formateurs du monde du travail social et de la santé, étudiants en formation initiale et continue). Et si quelques formations visant à développer les compétences professionnelles des formateurs existaient déjà, elles n'avaient en tout cas jamais été mises en place à l'université et à un niveau bac + 5. Ainsi, les responsables de ces masters s'emparent de pratiques déjà existantes ailleurs pour réaliser des montages nouveaux, avec une intention d'amélioration de l'existant. On a donc bien affaire là à des innovations en éducation au sens où l'entendent West et Altink (*in Cros, 1997, p. 127-156*) : « Une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou de sabotage délibéré) et une référence au processus de l'innovation ». Avec cette particularité : les initiateurs de ces formations ne souhaitaient pas spécialement innover à l'origine, mais ils y ont été contraints par la situation dans laquelle ils se trouvaient.

Ces formations sont aujourd'hui fragiles, en équilibre, « *sur la corde raide* » comme le dit un de leurs responsables :

- Ces diplômes ne sont pas reconnus institutionnellement. Le fait d'obtenir ce master ne garantit aux enseignants ni le fait de devenir formateur de formateur, ni le fait d'évoluer dans cette fonction (passer de maître-formateur à conseiller pédagogique ou à formateur en IUFM, par exemple). Beaucoup des titulaires de ces diplômes connaissent des évolutions de carrière, mais on constate que ce ne sont pas toujours, ou pas seulement, celles qui étaient prévues. Ainsi, l'une des étudiantes du master E est devenue coordinatrice de la formation continue du second degré, une autre « a été sollicitée par son inspecteur d'académie pour coordonner un réseau d'éducation prioritaire. Parmi les étudiants ayant suivi le master A, « *beaucoup ont passé le concours de l'inspection, l'ont eu et sont inspecteurs. [...] : ces gens se sont trouvés avec un niveau de formation et des contenus de formation qui, probablement, constituaient l'une des très bonnes préparations au concours des inspecteurs* ». Il arrive aussi que certains étudiants de ces masters se passionnent par la recherche sur la formation et continuent en thèse, ou que

d'autres « passent du public au privé » (18). De plus, pour l'une des personnes interrogées, le fait que ces formations ne remplissent pas la fonction dévolue aux masters professionnels, à savoir permettre de changer de métier ou d'avoir une requalification dans son métier, « pourrait être une des raisons pour lesquelles le Ministère mettrait un terme à ces diplômes, c'est-à-dire ne les recontractualiserait pas » (master B).

- Leur statut est ambigu puisque la majorité des masters ont un statut de diplôme de formation initiale alors qu'il s'agit souvent d'une formation continue (voir plus haut).
- La mise en place de ces innovations demande, de la part des équipes responsables de ces diplômes, un investissement très important, que ce soit pour la construction des maquettes, les contractualisations avec les différents partenaires, l'enseignement à distance... et ce, pour la formation d'un petit nombre d'étudiants (on compte 15/20 étudiants par promotion en moyenne), dans un contexte où les tâches des enseignants-chercheurs sont de plus en plus nombreuses et prenantes.
- Le fait de devoir, sans cesse, inventer des « arrangements » peut être épuisant, d'autant plus que ce sont souvent des solutions fragiles dans le temps.

La plupart de ces masters n'existent que depuis quelques années. On sait que dans les premiers temps d'une innovation, ses initiateurs la vivent sur le mode de l'enthousiasme et de l'euphorie. La dimension de plaisir est bien présente chez les responsables de ces masters: « Ça donne aussi une autre couleur à notre métier d'enseignant [...]. Même si ça nous fait du travail, on est content d'avoir un vrai champ d'expérimentation, c'est quasiment un laboratoire. On est en train d'inventer, on regarde, on régule, on en parle avec les étudiants qui sont de vrais adultes, et ça c'est passionnant » (master C). Mais au vu des conditions dans lesquelles ils exercent, combien de temps cette position est-elle tenable? Ne risquent-ils pas l'épuisement, le *burnt-out* qui, d'après Alter (1993), menace tout innovateur?

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER N. (1993). « La lassitude de l'acteur de l'innovation », *Sociologie du travail*, n° 4.
- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

18 - De même, beaucoup des enseignants formés par le centre de formation de professeurs d'écoles normales, de 1974 à 1986, avaient évolué rapidement dans la hiérarchie de l'Éducation nationale et « fait des carrières de cadre assez importantes... à la culture, à jeunesse et sport... » (entretien avec Anne-Marie Chartier, qui fut directrice de ce centre en 1985-1986).

BOURDONCLE R., LESSARD C. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? » 2. « Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-182.

CALLON M. (1994). « L'innovation technologique et ses mythes », Paris: Annales des Mines.

CASPAR P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

CROS F. (1997). « L'innovation en éducation et en formation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 118, p. 127-156.

FABLET D. (coord.) (2001). *La formation des formateurs d'adultes*, Paris: L'Harmattan.

FELOUZIS G. (dir.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*, Paris: PUF.

LALLEZ R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants*, Unesco.

LESELBAUM N. (dir.) (1989). *La formation des professeurs en centres pédagogiques régionaux*, INRP.

LEWIN K. (1947). « Décision de groupe et changement social », in A. Levy (1970), *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris: Dunod.

LOUIS K. S., MARKS H.M. (1998). « Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools », *American Journal of Education*, n° 106, p. 62-106.

MUCCHIELLI A. (1994). *La psychologie sociale*, Paris: Hachette.

PELPEL P. (1996). « Les formateurs de terrain. Crise d'identité et évolution du modèle de formation », *Recherche et Formation*, n° 22, 1996, p. 65-79.

PERRENOUD P. (1994). « Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique », in F. Clerc, P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy: éditions CRDP de Lorraine, p. 19-44.

PERRENOUD P. (2001). « Dix défis pour les formateurs d'enseignants », in P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris: ESF.

RYAN A., TOOHEY S., HUGHES C. (1996). « The purpose, Value and Structure of the Practicum in Higher Education: a Literature Review », *Higher Education*, vol. 31, p. 355-377 (cité par Bourdoncle, Lessard, 2003, p. 144).

VIAUD M.-L. (2005). *Des collègues et des lycées différents*, Paris: PUF.

Journée d'étude du RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur): *L'offre de formation dans les universités françaises: état des recherches*, 4 février 2005, université Paris X-Nanterre.

Annexe – Tableau synthétique de présentation des masters étudiés

	Date d'ouverture	Ouverture via le LMD?	Nombre d'années d'étude	Public FI = Formation Initiale FC = Formation continue	Statut et financement	Modalités du partenariat avec l'IUFM
Master A	Rentrée 1999	non	M2	Enseignants du 1 ^{er} degré en FC (pas d'étudiants en FI).	Financement exceptionnel par le cabinet du ministre. Diplôme de FC.	À l'exception de l'initiateur, tous les enseignants permanents sont des enseignants de l'IUFM
Master B	Rentrée 2004	oui	M1 et M2	Public mixte : master conçu à destination des CP 2d degré, mais qui reçoit autant d'enseignants du 1 ^{er} que du 2d degré, ainsi que quelques formateurs du travail social et de la santé. Pas d'étudiants en FI.	Diplôme inscrit comme FI	Master monté conjointement par l'Université et l'IUFM. Prise en charge financière par l'IUFM des heures d'enseignement assurées par ses enseignants.
Master C	Rentrée 2001	non	M2	Public mixte : en FI et en FC, enseignants ou travailleurs sociaux (existence d'options différentes). Pas de cadres de santé en dépit de leur souhait initial.	Diplôme inscrit comme FI	Fort partenariat avec l'IUFM, dont les enseignants assurent un tiers des enseignements du master
Master D	Rentrée 2001	non	M2	Public mixte : en FI et en FC, enseignants, travailleurs sociaux, cadres de santé	Diplôme inscrit comme FI. Les étudiants bénéficiant d'un dispositif aidé paient 1 800 à 4 000 euros/an.	Fort partenariat avec l'IUFM qui a co-habité le Master pendant deux ans
Master E	Rentrée 2004	oui	M2	Public mixte : en FI et en FC, enseignants (« plutôt du 1 ^{er} degré ») ou issus du travail social.	Diplôme inscrit comme FI.	Prise en charge financière par l'IUFM des heures d'enseignement assurées par ses enseignants.
Master F	Rentrée 2005	oui	M2	Public essentiellement constitué de formateurs issus du travail social.	Diplôme inscrit comme FI.	
Master G	Rentrée 2005	oui	M1 et M2	Master conçu pour former les enseignants (1 ^{er} et 2d degré), mais ouvert aux formateurs du travail social et de la santé	Diplôme inscrit comme FI.	