



La formation continue seule véritable professionnalisation du métier d'enseignant ?

Marguerite ALTET¹

Quel regard rétrospectif portez-vous sur l'évolution de la formation des enseignants au cours des 20 dernières années ?

Les IUFM sont nés en 1991 et ils se sont substitués à deux formes de formation en France. Pour le primaire, nous avons les anciennes écoles professionnelles et écoles normales, et pour le second degré, les centres pédagogiques régionaux qui proposaient, un an après la licence, du compagnonnage auprès d'enseignants dans les lycées ou collèges. En France, la formation des enseignants a toujours été partagée entre le poids des savoirs disciplinaires et la place des pédagogies. Les IUFM ont ainsi été créés dans un contexte d'ambiguïté et de compromis, et visaient les deux dimensions d'une formation professionnelle d'enseignant : les savoirs des disciplines enseignées et la pédagogie. Ils ont 20 ans et les IUFM ont été traversés par des avancées et des remises en causes. Je pense que leur héritage est quand même le passage à un nouveau paradigme de formation, développé progressivement et avec beaucoup de disparités selon les IUFM. Ce paradigme s'inscrit dans une tendance internationale de la professionnalisation visant à former des professionnels de l'enseignement en dépassant le modèle du compagnonnage ou le modèle du maître formé uniquement dans l'expertise académique, sans prendre en compte la complexité réelle du métier. Donc il y a vraiment eu une nouvelle orientation avec les IUFM, même si cela a été difficile à installer pendant 20 ans.

Vous dites que le nouveau paradigme de formation s'est construit progressivement. Est-ce qu'on s'est éloigné des orientations politiques du départ, notamment de ce qu'était la philosophie du rapport Bancel ?

Je pense qu'en France, le rapport Bancel a vraiment été une très grande nouveauté. C'était la première fois que l'on parlait de professionnalisation, de compétences pour enseigner. Les différents principes du rapport ont donc été mis en œuvre, comme le principe de formation professionnelle et le référentiel de compétences qui est néanmoins arrivé longtemps après, en 1995. L'idée d'une vraie alternance entre le terrain et

1. Professeur à l'Université du Nantes – Directrice de l'IUFM des pays de la Loire à partir de 2002 (France). Contact : Marguerite.Altet@univ-nantes.fr.



l'institut de formation a également été développée dans les IUFM. Un apport spécifique en France, très important selon moi, a été de classer la formation des enseignants au centre d'un système d'interactions entre l'employeur et les rectorats. Un partenariat a été posé dès le départ et a probablement fait la richesse de ces IUFM malgré leur diversité, avec des maîtres formateurs, des classes dans lesquelles on pouvait placer des stagiaires sur le terrain, et bien sûr l'employeur.

Je peux développer rapidement le nouveau paradigme : le modèle de l'enseignant professionnel comme visée de la formation avait été effectivement adopté avec cette idée de développer des connaissances sur l'agir professionnel à côté des connaissances disciplinaires, et puis de mettre en place des dispositifs articulant le plus possible des moments de théorie en institut et la pratique sur le terrain avec en particulier l'analyse de pratiques qui a été institutionnalisée en 2002. Le mémoire professionnel s'est développé autour de la résolution de problèmes pratiques, avec aussi l'idée que la recherche, les nouvelles théories d'apprentissage et d'enseignement, apportaient quelque chose à l'amélioration du métier. Bien évidemment les IUFM ont regroupé en leur sein différents types de formateurs, du premier degré, du second degré, des universitaires recrutés sur des postes d'enseignants-chercheurs. Il y avait la nécessité de les faire travailler en équipe même si leurs statuts très différents. Ils n'avaient jamais travaillé ensemble auparavant. Donc cela a été une avancée dans la formation professionnelle des enseignants, malgré cette ambiguïté de départ qui est toujours restée en tension dans les IUFM et qui perdure : Comment articuler la formation disciplinaire et la formation pédagogique? Est-ce qu'une des deux doit dominer ?

Sur cette question du travail en équipe, quel regard portez-vous sur l'intégration des formateurs praticiens dans les institutions de formation ? Que peut-on en dire aujourd'hui ?

Je dirais que la professionnalisation des enseignants comporte plusieurs dimensions. Si elle a réussi sur le travail autour des compétences professionnelles, des analyses de pratique, je pense qu'elle n'a pas complètement abouti et est encore en chantier par rapport à la difficulté de faire travailler ensemble les formateurs, les enseignants de terrain et les universitaires. Les instituts de formation ne se sont pas donnés les moyens, ni les rectorats bien entendu, de travailler vraiment avec la profession et de la mobiliser pour mieux socialiser les jeunes enseignants. Il y a eu une professionnalisation des maîtres formateurs, chez nous, par la recherche. Je parle du premier degré en particulier. De nombreux formateurs, enseignants à mi-temps dans leur classe de premier degré et à mi-temps accompagnateurs dans les stages, se sont professionnalisés par la recherche en venant à l'université. Mais l'intégration et la socialisation des jeunes enseignants dans les écoles a moins bien réussi. Il y a eu une rupture très nette entre ces jeunes venant de l'IUFM et les anciens en



poste. Tout cela a conduit à un mariage ou un amalgame très difficile à réussir du fait de convictions et de conceptions pédagogiques différentes: plus traditionnelle – plus active; plus réflexive – plus artisanale. A mon avis, les IUFM ne sont pas suffisamment préoccupés de la professionnalisation par la socialisation des jeunes enseignants. Mais ils ne pouvaient pas réaliser cela tous seuls, ils devaient le faire avec l'employeur. Les jeunes qui arrivent dans les écoles se sentent très seuls et les anciens ne les prennent pas beaucoup en charge. Donc à mon avis, cela est un des aspects « ratés » de la professionnalisation des enseignants par la formation.

Par rapport à la réforme actuelle de la formation des enseignants, l'intégration à l'université, est-ce une avancée ou plutôt un recul ? Est-ce que cela va dans la mauvaise direction ?

Je dirais que cette réforme actuelle tue les IUFM dans leur progression. Les raisons invoquées sont multiples : des raisons européennes avec Bologne et la nécessité de masteriser la formation; des raisons budgétaires avec le coût très important en France des jeunes stagiaires en première année de formation professionnelle; et puis bien évidemment des raisons idéologiques, cette ambiguïté constitutive des IUFM dont j'ai parlé tout à l'heure. Ensuite le pouvoir libéral a mis en place une réforme libérale. Comme en Europe, la première partie du Master est à l'université. Puis il y a une formation pratique sur le terrain.

Alors s'agit-il d'une « avancée » ? A certaines conditions peut-être, mais il y a beaucoup de risques comme celui d'un retour en arrière avec une absence d'articulation entre l'université et le terrain. Le risque que les enseignants-formateurs, sur le terrain, soient des compagnons non préparés pour la formation de leurs jeunes collègues, est tout aussi important. Il y a le risque qu'on s'éloigne d'un modèle de l'enseignant professionnel pour revenir à un modèle de l'artisan non formé dans une perspective de développement professionnel par la réflexivité. On ne peut pas préjuger de ce qui va advenir. Tout va dépendre de la manière dont le mariage entre l'université et l'IUFM se fera. L'IUFM doit subsister comme une école interne au sein de l'université et pas simplement comme l'organisateur des stages. Il doit participer très largement à la définition des Masters, c'est la condition sine qua non. Tout dépendra du curriculum de formation, s'il est intégratif ou non comme avant, s'il articule les modules disciplinaires à des modules pédagogiques et didactiques tout au long des cinq ans de Master, et pas simplement en dernière année. Tout est possible et cela dépendra du type de Master réalisé et de la manière dont va se construire le nouvel équilibre entre l'université et l'employeur, les rectorats. Les disparités de fonctionnements était la grande critique faite aux 31 IUFM. Les 31 modèles vont devenir 80 dans les 80 universités. Il y aura une plus grande diversité et cela est inquiétant. Donc je pense qu'il faut être très vigilant et surtout



aider les IUFM à garder leur place. Les Sciences de l'éducation sont bien sûr interpellées par cette masterisation. Elles peuvent devenir plus importantes au sein de l'université ou au contraire se voir étouffer par les départements disciplinaires.

Ces disparités sont surprenantes dans un système centralisé. Quel était le fil conducteur qu'on retrouvait dans l'ensemble des IUFM et finalement, sur quoi portaient les disparités de fonctionnement entre les différents IUFM ?

Il y avait un cadre général et une évaluation des contrats, des plans de formation, tous les deux ans. Par exemple, les relances intégratives sur la place du mémoire professionnel, des analyses de pratique, des entretiens, les formes d'évaluation, étaient décidées par le Ministère de l'enseignement supérieur et validées ensuite par le rectorat. La titularisation par l'employeur restait nationale. Dans les mises en oeuvre, en lisant les politiques menées par les directeurs et l'organisme de pilotage, on constatait des diversités. C'est le cas également pour les formateurs en place. L'IUFM des Pays de la Loire a réalisé un recrutement très fort d'enseignants-chercheurs en didactique, en sciences de l'éducation. L'articulation avec les autres formateurs a été réalisée par un travail de formation de formateurs en équipe, à l'interne. Cela a produit un modèle de formation très différent d'autres IUFM où il y avait très peu de formateurs universitaires et une majorité de formateurs du secondaire hérités des écoles normales. Donc l'héritage des formateurs a joué un rôle très important, tout comme les politiques menées pour faire évoluer ces profils de formateurs et la place donnée à la formation des formateurs. Il y a donc eu des grandes différences dans la manière dont les acteurs eux-mêmes sur le terrain se sont appropriés le cadre général de la formation et l'ont mis en oeuvre.

Le nombre d'enseignants chercheurs par IUFM n'était pas déterminé par le ministère ?

Ah non absolument pas. Par exemple, j'ai transformé beaucoup de postes d'agrégés – c'était la liberté du directeur – en poste d'enseignants-chercheurs par exemple. Cela correspondait à un choix de mettre la recherche au centre de la formation des enseignants.

Nous, sommes en train de vivre ce processus d'intégration de la recherche et de développement d'une culture commune de la recherche. C'est un des défis que nous devons relever.

Cela est très difficile parce que les savoirs de la recherche sont importants pour avoir un autre cadre de lecture, pour comprendre, améliorer et professionnaliser le métier d'enseignant, mais les savoirs issus de la pratiques



sont tout aussi importants. Donc c'est le mariage réussi entre des formateurs de terrain et des universitaires qui peut faire avancer le métier, pas simplement la recherche bien évidemment, nous le savons tous.

Alors je vais prolonger sur une question qui est centrale dans ce processus de professionnalisation de la formation. Dans le contexte suisse, la tendance est au recrutement ou à la formation d'un maximum de docteurs dans les institutions tertiaires de formation professionnelle. Une logique de quota de docteurs pour favoriser le processus de professionnalisation nous questionne, notamment parce nous sommes parfois confrontés à une méconnaissance du métier d'enseignant de la part de certains chercheurs.

Alors je suis tout à fait d'accord. Comment définir le métier d'un formateur d'enseignant? Pour moi, c'est d'abord quelqu'un qui possède une expertise d'enseignant, mais aussi une expertise de formateur d'adulte. Donc un enseignant-chercheur qui n'a jamais enseigné au primaire ou secondaire ou qui n'a pas fait d'ingénierie de formation, n'est pas le plus à même de réussir la formation d'enseignants, surtout s'il ne se forme pas à ce métier d'accompagnement de la pratique. Un formateur d'enseignant est également capable d'analyser la pratique enseignante avec des savoirs issus de la recherche : didactique, pédagogique, sociologique, toute la recherche en sciences humaines et sociales. Alors je pense qu'il est très important de faire intervenir des enseignants-chercheurs. Les apports de la recherche font évoluer la formation, comme au Québec par exemple. Mais en même temps, il ne faut pas oublier que le professionnel se construit aussi à partir du savoir pratique des experts dans la classe. Il serait dangereux de ne pas travailler en même temps avec le regard et l'expérience des praticiens, à condition de rendre communicable leurs savoirs. C'est-à-dire qu'il convient de les aider à réfléchir, de développer chez eux ce que Rabardel appelle la "dimension constructive de leur activité", et pas simplement la dimension productive. Cela vise à leur permettre d'exprimer ce qu'ils font, de communiquer et d'échanger sur ce qui réussit dans leur classe et comment cela réussit. Il faut faire travailler ensemble tous ces gens-là, c'est cette idée du travail d'équipe et du partage des savoirs professionnels. Les savoirs professionnels ne viennent pas uniquement de chercheurs extérieurs à la classe. Ils viennent aussi des savoirs de la pratique et nous avons besoin des deux. La recherche donne des outils pour faire de l'analyse, pour voir autrement et comprendre le fonctionnement de la pratique. Mais elle ne suffit pas. Les enseignants de terrain ont aussi des savoirs experts tout à fait importants pour aider les jeunes débutants, en particulier parce qu'ils comprennent autrement et donnent un sens à l'expérience de la classe.

On voit bien le lien entre travail de l'enseignant, celui du chercheur et la formalisation des savoirs. Mais au-delà de cela, c'est la posture même de recherche dans une institution de formation professionnelle, la manière de



concevoir la production du savoir, la manière de se positionner par rapport à un objet de recherche qui sont à questionner. Est-ce vous avez construit de nouvelles pratiques de recherche en France par rapport à cela ?

Je crois qu'effectivement, en formation professionnelle d'enseignant nous avons besoin d'enseignants-chercheurs disciplinaires qui travaillent, par exemple, sur l'épistémologie des disciplines. Je pense que c'est tout à fait important. Mais lorsqu'on parle des enseignants-chercheurs en éducation et en didactique, le modèle de recherche n'est bien évidemment pas celui des sciences dures. Les sciences humaines et sociales – psychologie, psycholinguistique, ergonomie, etc. – sont très importantes dans les instituts de formation. Par exemple, à Nantes nous avons développé une équipe pluri-catégorielle de chercheurs et de formateurs-chercheurs. Nous appelons cela des analyses plurielles parce que sur des séquences de classe, sur un même corpus, nous faisons travailler ensemble des enseignants, pédagogues, psychologues, psycholinguistes, ergonomes, etc. Ils analysent les mêmes séquences et partagent leurs savoirs pour produire une plus-value, l'intelligibilité de la pratique ensemble. Donc cette attitude-là, de travailler ensemble sur des corpus, de produire et publier ensemble, est très éloignée de l'enseignant-chercheur classique qui travaille dans sa tour d'ivoire. Et j'insiste sur le fait qu'il faut bien évidemment impliquer dans ces équipes des maîtres formateurs, des enseignants de terrain qui découvrent ce que peut apporter la recherche et travailler ensemble. C'est ce que nous avons fait à Nantes avec Isabelle Finati par exemple, qui met en place des entretiens qu'elle appelle de co-explicitation entre chercheurs et formateurs sur l'analyse de leur pratique de formation. Cela permet de faire émerger des savoirs d'expérience qui sont explicités grâce au chercheur. Un enseignant tout seul ne pourrait pas les expliciter. Ce sont des formes de recherche collaborative.

Cela est aussi un élément qui nous questionne, c'est-à-dire comment finalement intégrer et réunir des acteurs autour de projets de recherche.

Notre réponse était de partir des questions des stagiaires, des problèmes qu'ils rencontraient dans les classes puis de développer des projets de recherche avec les formateurs.

D'accord. Le deuxième élément sur lequel je voulais réagir concernait les savoirs professionnels, savoirs sur la pratique, savoirs d'expériences etc. Il existe différentes typologies et dans de nombreux travaux de recherche, on peut constater que la question des savoirs devient centrale dans la définition de l'enseignant professionnel. Cela rapproche de la définition anglo-saxonne d'une profession. Est-cette question des savoirs est devenue un enjeu fondamental dans la formation et dans la définition de la profession ?

Les formations professionnalisantes ont amené cette notion de savoir professionnel, pédagogique, didactique propre au métier d'enseignant. Cela



est donc un apport important. J'ai moi-même réalisé une classification des savoirs professionnels : à enseigner, pour enseigner, de la pratique, etc. Ces catégorisations de savoirs nous permettent de clarifier un peu les choses mais le problème est de savoir comment ils se construisent ensemble pour former la connaissance professionnelle des enseignants. A Nantes, nous travaillons davantage sur la notion d'activité. A partir de l'analyse de l'activité du professionnel, nous retrouvons ces différents types de savoirs qui constituent la connaissance professionnelle des enseignants. Les savoirs pluriels sont, pour moi, indispensables à la professionnalisation.

D'accord. Un autre élément concerne la question de la réflexivité. Que peut-on dire aujourd'hui de l'imprégnation du modèle réflexif dans l'identité enseignante ?

Nous avons pu faire le constat que la pratique réflexive est une des clés de la professionnalisation du métier d'enseignant, mais elle n'est pas donnée d'emblée. Elle se construit progressivement en formation initiale à plusieurs conditions : l'existence de dispositifs d'analyse de pratique; le mémoire professionnel; des entretiens post-visite; une pratique réflexive développée par les formateurs eux-mêmes, souvent très prescriptifs auprès des stagiaires. Il existe plusieurs modèles de réflexivité. Cela a été mis en œuvre différemment dans nos instituts. Je pense que la pratique réflexive est constitutive du développement professionnel d'un enseignant qui se prend en charge, qui devient autonome et capable de s'adapter à des situations nouvelles. Cette conception est complètement à l'opposé d'un modèle d'enseignant qui applique des recettes. Il s'agit donc d'un objectif à poursuivre mais il est vrai qu'il y a encore beaucoup d'ambiguïté et de résistance face à cette posture réflexive. Nos jeunes enseignants demandent aussi, et à juste titre, des réponses à leurs problèmes, de ne pas être trop déstabilisés par rapport à des situations difficiles pour eux, vécues comme des situations de survie. Donc la posture réflexive a un coût pour les professionnels, c'est un travail de l'esprit qui est très important et c'est un investissement subjectif qui n'est pas facile. Il est essentiel de former nos jeunes à devenir progressivement des praticiens réflexifs mais il faut s'en donner les moyens dans la mise en œuvre de dispositifs de formation avec tous les acteurs, pour que cela ne reste pas un discours idéal.

On voit souvent dans différents travaux se développer l'idée que l'entrée dans une démarche d'analyse de pratique n'est importante que lorsqu'on est face à une difficulté.

Oui cela est erroné. L'analyse de pratique peut avoir lieu tout le temps et il est très important d'analyser des réussites pour pouvoir les reproduire, bien évidemment, et les comprendre. Analyser la pratique consiste



vraiment à avoir un rapport lucide et critique à ce que l'on fait. Donc c'est à tout moment et c'est bien pour cela qu'il faut former à une posture et à une pratique réflexive. Il s'agit d'une posture de distanciation, de regard sur ce que l'on fait qui n'est pas donné d'emblée. Cela se construit et être lucide sur sa pratique n'est pas confortable. Ce n'est pas facile mais c'est d'abord important si on veut comprendre ce que l'on fait, progresser et mieux s'adapter.

D'accord. Nous allons aborder le dernier thème qui est une question générale. Quels sont les principaux défis des instituts formation des enseignants pour ces prochaines années ?

Nous avons devant nous une réforme alors va-t-elle réussir ? C'est une réforme difficile dans un milieu, l'université, à qui la formation des enseignants va être confiée à nouveau. Les universités n'y sont pas particulièrement préparées. Elles sont soumises à une injonction de professionnalisation alors qu'elles restent ancrées dans les champs disciplinaires en France. Il faut donc relever ce défi et les curriculum de Master de formation des enseignants qui vont être construits dans les universités sont très importants. Le défi est vraiment de construire un équilibre entre l'université, l'IUFM et l'employeur. Si l'université reprend la partie disciplinaire, l'IUFM peut conserver sa place dans la mise en œuvre de dispositifs de professionnalisation avec le terrain et déplacer également un peu sa fonction en travaillant sur la formation des formateurs et des professionnels sur le terrain. Il me semble important également de ne pas confier la formation professionnelle sur le terrain à tout enseignant non formé. Le problème de l'accompagnement est essentiel et il peut être traité au travers d'une nouvelle formation donnée par l'IUFM. Une autre difficulté va être d'essayer de travailler ensemble, dans la même direction, afin qu'il n'y ait pas une trop grande disparité dans la formation des enseignants en France, entre les différentes universités et régions.

Concernant l'articulation entre le « professionnel » et « l'académique », durant les cinq années de Master, Comment cela se construit concrètement ? Est-ce qu'il y a des modules de formation, des stages qui pourraient déjà constituer une forme de sensibilisation au métier ?

Pour le moment, il n'y a pas un master identique dans les différentes universités. Il y a l'idée d'un certain continuum durant le Master, avec une progression dans l'approche des concepts pédagogiques et de la pratique. Des séances d'observation en classe, des pratiques accompagnées devraient être mise en place progressivement sur les cinq ans. Est-ce que la mise en cohérence de tout cela continuera à être assurée par les IUFM ? C'est une des questions importantes car si cette cohérence est présente dans certains modèles de master, dans d'autres, l'ensemble



paraît davantage relever d'une juxtaposition de modules. Il y a donc une grande diversité, voire de grandes disparités entre les masters.

La pré-professionnalisation est un élément important pour intéresser les jeunes générations au métier d'enseignant et pour le rendre attractif. Un des enjeux se trouve sans doute à ce niveau.

Absolument. La pré-professionnalisation est un facteur très important de la réussite d'une formation professionnelle. Les jeunes qui ont été sensibilisés au métier ont un autre rapport à la formation professionnelle et s'engagent différemment. Ils ne sont plus des étudiants captifs qui arrivent en IUFM mais bien des jeunes qui s'engagent dès le début dans un développement professionnel avec un rapport actif à leur formation. Je pense qu'il faut poursuivre cela tout au long du parcours du master et c'est pour cette raison que nous parlons de continuum. Le master devait être un continuum pédagogique, didactique, professionnel durant la formation disciplinaire.

Ce continuum me fait penser à l'idée de formation tout au long de la vie. Est-ce qu'il y a la nécessité d'associer cela à l'évolution de la formation continue des enseignants en France ?

Justement, avec l'arrivée de l'université sur le marché de la formation professionnelle, il y a un enjeu très fort pour la formation continue des enseignants. Jusque là, l'université n'intervenait pas dans la formation continue et je pense qu'il y a là un nouveau chantier à mettre en œuvre, impliquant l'université et bien entendu les IUFM. Cela se situe à la fois au niveau de l'actualisation des savoirs, bien évidemment au niveau de la recherche et d'une autre manière de regarder l'enseignement avec une distanciation critique. Il y a quelque chose de nouveau à créer, qui n'existait pas avant et que l'universitarisation pourrait apporter de plus à un enseignant dans sa pratique quotidienne. Pour le moment, la formation continue des enseignants est assurée par la profession, par les inspecteurs, par les stages d'animation pédagogique. Avec l'intervention de l'université, cela pourrait devenir complètement autre chose.

D'accord. Je vous propose que nous arrêtons là et vous remercie pour cet entretien.

Propos recueillis par Bernard Wenzel²

2. Doyen de la recherche, HEP BEJUNE.

