

La formation professionnelle universitaire des enseignants

Anne Barrère et Guy Legrand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/558>

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 5-11

ISBN : 978-2-7342-1147-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Anne Barrère et Guy Legrand, « La formation professionnelle universitaire des enseignants », *Recherche et formation* [En ligne], 60 | 2009, mis en ligne le 01 mars 2009, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/558>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

La formation professionnelle universitaire des enseignants

Anne Barrère et Guy Legrand

- 1 En mai 2007, à la veille de l'intégration des IUFM à l'université, le colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? » réunissait à Arras de nombreux contributeurs et conférenciers pour faire le point sur les enjeux et pratiques de la formation des enseignants. Le présent numéro se propose à la fois de donner un écho de la richesse et de la diversité des contributions, mais aussi d'en proposer un prolongement, que nous espérons utile et stimulant, dans le contexte actuel.
- 2 Bien entendu, c'est d'abord à partir de l'expérience des IUFM en la matière, vieille de presque 20 ans, que les contributeurs du colloque ont réfléchi, en se demandant comment l'apport universitaire s'était articulé avec les dispositifs de formation existant au préalable ou les avait modifiés. La réponse à la question initiale du colloque est d'ailleurs loin d'être simple, tant les approches de la professionnalisation mises en œuvre dans les IUFM ont été diverses, autant que les profils des intervenants qui l'ont portée — formateurs aux statuts divers, conseillers, personnels hiérarchiques, et bien sûr universitaires.
- 3 Cette expérience, qui a réuni, d'une certaine façon, professionnalisation et universitarisation est à revisiter aujourd'hui, pour deux raisons. La première, c'est la discussion large qui s'est instaurée, au sein même de l'université, sur les enjeux et la portée des synergies avec le monde professionnel. La mise en place du LMD au niveau européen s'est accompagnée de l'affirmation officielle d'un lien formel entre la recherche et la formation professionnelle, via son adossement aux masters.
- 4 La seconde, bien sûr, c'est l'intégration complète des IUFM aux universités de leur région et la construction d'une offre de formation de masters d'enseignants, dont la mise en place demeure un point en suspens. Dans ce contexte institutionnel de changement rapide et pourtant de grande ampleur, les questions posées par l'expérience des IUFM sont ravivées. Leur portée s'élargit et se densifie. Entre mai 2007, date du colloque et le printemps 2009, date de sortie du numéro, la formation des enseignants n'aura cessé

d'être présente dans l'agenda politique et institutionnel, plus que jamais mise en débats, ajoutant un épisode de plus à une histoire déjà globalement très mouvementée.

- 5 À cet égard, l'entretien avec Patrick Baranger, Président de la conférence des directeurs d'IUFM, occupe une position particulière dans le numéro. En effet, faisant le pont entre le colloque et l'actualité de la formation des enseignants, il remet en perspective l'histoire des IUFM avec les inquiétudes et promesses consécutives à leur intégration dans les universités. Il répond également, au vu de son expérience de directeur d'IUFM et de ses dernières responsabilités, aux critiques diverses, et parfois contradictoires, dont la formation a été l'objet.
- 6 Pourtant, au-delà même de son actualité, le présent numéro se veut, dans un contexte institutionnel qui reste incertain et évolutif, une réflexion plus structurelle sur les enjeux et les transformations de la formation des enseignants français.
- 7 On situera, pour ce faire, l'universitarisation de la formation des enseignants dans un double champ de tensions: entre des institutions ou milieux institués au sens large d'une part, entre différents types de savoirs, d'autre part.

Enjeux de type institutionnel

- 8 Entre les instances hiérarchiques, avec leurs prescriptions, dispositions légales, réglementaires et administratives, et l'université, se joue, plus encore pour la formation des maîtres qu'en d'autres domaines, une question cruciale. C'est celle des rapports entre les faits et réquisits de normativité ou de conformation propres à certaines parties de toute profession, d'une part, et les approches compréhensives, critiques, réflexives, privilégiées dans la sphère universitaire, d'autre part. Ces dernières sont évidemment nécessaires à la profession et sont pratiquées dans les instances de formation et par tout enseignant, mais c'est à frais nouveaux que va se présenter la question de la capacité à interroger de manière critique la professionnalité. Une formation universitaire se définit par le fait de permettre un certain type de réflexions sur sa discipline ou son domaine, ses enjeux et son évolution, au-delà même des programmes ou des prescriptions. Cependant, ceux-ci ne peuvent absolument pas être ignorés dans une démocratie où les finalités et objectifs de l'école sont de plus en plus soumis au débat public, à l'assentiment majoritaire, et parfois marqués dans la loi. Une conception de la profession et des pratiques de formation capable d'intégrer toutes ces données est nécessairement au cœur de cette rencontre. Mais les enjeux de type institutionnel, au sens large cette fois, revêtent un autre aspect complémentaire. En dehors même du rôle de la puissance publique, chaque milieu professionnel — universitaire et scolaire — a ses habitudes de travail, construites en fonction de diverses options et qui, visées, stratifiées, cristallisées au fil du temps, se sont rarement confrontées de manière générale. Un aspect particulier et encore plus délimité concerne la formation professionnelle du primaire qui a été institutionnalisée bien plus tôt et avec plus de cohérence que celle du secondaire, mais longtemps sans articulation véritable avec l'université, du moins en France.
- 9 Trois articles s'inscrivent dans cette perspective et l'éclairent, chacun à leur façon.
- 10 Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, et Valérie Lussi Borer présentent une expérience étrangère, en Suisse francophone et germanophone, permettant d'abord une prise de recul par rapport à l'expérience française, ensuite une comparaison entre la formation d'enseignants dans les deux degrés d'enseignement et enfin un panorama évolutif de ces

formations vers une universitarisation plus marquée. Les auteurs en viennent à présenter les tensions entre quatre composantes, qu'ils identifient, des systèmes de formation d'enseignants.

- 11 Joël Lebeaume identifie lui aussi d'abord trois tensions générales de l'évolution de la formation des maîtres. L'universitarisation s'est heurtée à la question de la dialectique entre unité et spécificité des professionnels enseignants, peu pensée dans les textes à celle de la formation de formateurs, chargés de la mettre en œuvre, à celle enfin de la construction du jugement expert enseignant, confronté à des normes d'exercice professionnels décidées « d'en haut ». Puis il montre comment, dans le cas de la technologie enseignée au collège, l'absence de discipline académique et de formateurs universitaires ou impliqués dans la recherche, a conduit à une nette prévalence de la dimension professionnelle. Seule une formation fortement orientée par la didactique serait apte, selon lui, à donner du contenu à l'universitarisation, en articulant plusieurs niveaux de réflexion: les conditions organisationnelles de l'apprentissage, les interactions proprement dites et les enjeux épistémologiques et curriculaires de la discipline.
- 12 Yves Chevallard et Gisèle Cirade présentent un modèle général de réponse à des questions et problèmes de formation d'enseignants et d'exercice même de la profession. Leur schématisation permet d'examiner d'une part des réponses impensées ou routinières, dégradées, paresseuses, provenant aussi bien de milieux de l'exercice professionnel que de milieux universitaires et, d'autre part, ce que seraient, selon eux, et ce que sont déjà, dans certaines pratiques, des réponses sérieusement construites qui articulent de manière attentive des questionnements et difficultés non détournés et concrets issues de situations d'enseignement à des examens et traitements cognitifs et pratiques exigeants. Ils plaident pour un espace de travail et de formation qui serait une « archi-école » pour la profession.
- 13 La confrontation de ces deux dernières contributions permet d'ailleurs de montrer à quel point la formation des enseignants engage inévitablement un espace de questionnement et de réponses variables, sur les modes de construction des savoirs scolaires, qui peuvent solliciter tout autant des pratiques sociales de référence, dans le cas de la technologie, que des savoirs savants, face auxquels il faut assumer un écart fondateur, dans le modèle de la « transposition didactique ». Nul doute que, dans les nouvelles articulations entre l'université et la professionnalisation des enseignants, la question de la définition et de la construction du scolaire sera un chantier central, indissociablement porté par la recherche et la formation, et forcément ouvert sur des interrogations curriculaires plus larges, alors que la forme scolaire se voit aussi interrogée par la formation tout au long de la vie tout autant que par bien des pratiques informelles extrascolaires.

Savoirs universitaires, savoirs professionnels

- 14 Le deuxième type de tensions que l'on peut identifier concerne plutôt la nature des savoirs pertinents dans une telle formation. La question des savoirs professionnels ou issus de l'expérience questionne une conception purement académique des savoirs qui est pourtant le centre de la formation universitaire initiale de bien des étudiants, avant même parfois qu'ils ne décident de devenir enseignants. Ici aussi évidemment, la question des degrés d'enseignement, mais aussi l'articulation plus ou moins forte avec les disciplines universitaires infléchissent considérablement les enjeux. Le maintien de motivations très fortement liées à une discipline universitaire distingue encore les futurs

enseignants du secondaire des futurs enseignants du primaire, davantage motivés par les aspects relationnels du métier, même si l'étude des récentes promotions montre une tendance à un rapprochement, certains pouvant passer d'ailleurs alternativement les deux types de concours.

- 15 De plus, ni les savoirs professionnels, ni les savoirs universitaires ne constituent en fait des catégories homogènes, pas plus qu'il ne saurait y avoir de stricte ligne de démarcation entre eux. Entre des savoirs généraux contextualisés par leur exposition ou des applications à des objets professionnels, des savoirs *ad hoc* tout à fait circonscrits et strictement utilitaires, des postures ou savoirs-être dont la transmission demande un important travail didactique et pédagogique, les différences peuvent être considérables. Du côté des savoirs universitaires, il existe, à côté des savoirs académiques proprement dits, deux autres types de savoirs permettant l'articulation des savoirs curriculaires formels et de la pratique professionnelle, des savoirs didactiques et épistémologiques, d'une part, et d'autre part, des savoirs dits parfois « transversaux » dans les IUFM: philosophie, sociologie ou psychologie de l'éducation... Enfin, c'est la place des « savoirs issus de la recherche », incertains, soumis à protocoles expérimentaux autant qu'à débats, qui peut entrer en tension avec la nécessité de diffuser des savoir-faire et des outils stabilisés sur lesquels appuyer les pratiques. Si Antoine Prost défendait, dans les années 1970, la nécessité d'une professionnalisation par la recherche, on peut à la fois se demander ce qu'est devenu ce projet et constater qu'il est fortement remis en chantier dans un contexte où tous les enseignants devraient produire, avant même de débiter dans le métier, un mémoire professionnel appuyé sur des savoirs de recherche.
- 16 Sur ces questions, le numéro propose quatre contributions, qui sont autant de cas de figure différents de l'articulation entre les types de savoirs, montrant ainsi comment la formation des enseignants met en débat et parfois en tension des modèles de professionnalité. Les trois premiers, qui décrivent des dispositifs de formation, réalisés ou en projet, assument des choix particuliers, disciplinaires, pédagogiques ou didactiques, ou encore heuristiques.
- 17 L'article de Thierry Philippot et Gilles Baillat revient sur la formation des enseignants du primaire à partir d'une double perspective et d'une enquête empirique faite auprès de jeunes professeurs d'école. Tout d'abord, il montre très clairement comment une perspective issue de la recherche en éducation — la secondarisation des savoirs proposée et travaillée par l'équipe ESCOL — permet à des enseignants et à leurs formateurs d'interroger leurs pratiques. La méthodologie employée — l'autoconfrontation — est d'ailleurs commune aujourd'hui au monde de la recherche et de la formation professionnelle. Ensuite, il revient sur les tensions entre la formation disciplinaire à l'université et l'exercice de la profession: le fait de se sentir plus compétent dans une des disciplines peut être un frein dans la construction de postures professionnelles pensées et réfléchies, précisément parce qu'elles n'ont pas fait l'objet non plus, lors de l'expérience universitaire, d'une distanciation critique suffisante.
- 18 L'article de Didier Moreau, quant à lui, présente tout d'abord l'intérêt de montrer comment une discipline académique, la philosophie, peut permettre de penser l'éthique de la profession dans son ensemble, construisant par là même une communication entre les problèmes rencontrés par les jeunes enseignants, quels que soient leur niveau et leur discipline. L'article plaide pour une telle formation, aidant à construire une éthique « appliquée » rendant intelligible les épreuves des débuts du métier: découverte de la vulnérabilité d'autrui et de la sienne propre, de la difficulté à le comprendre,

construction d'une éthique de la responsabilité enfin, face à des contextes et des situations diverses. Ce n'est qu'à travers une herméneutique des situations concrètes vécues dans les classes, éclairée d'une réflexion philosophique qui précisément prend de plus en plus en charge la complexité de l'action en situation que les enseignants peuvent être véritablement « formés » à l'éthique, ce qui reste, comme le remarque l'auteur, au vu de l'examen des plans de formation actuels, encore relativement rare.

- 19 Christine Dollo, quant à elle, montre comment un dispositif de formation d'enseignants, en sciences économiques et sociales, articule des choix épistémologiques — ici, l'idée qu'il existe en sciences sociales comme dans toute autre science, une rupture épistémologique entre savoirs communs et savoirs savants - avec le modèle de la transposition didactique porté par les travaux d'Yves Chevallard, sans cacher les débats que cette conception suscite dans la communauté particulière des enseignants de SES. L'intérêt de sa contribution est de développer toutes les implications concrètes de ces choix en formation, y compris dans d'éventuelles tensions avec les prescriptions ou les représentations des jeunes enseignants. Le dispositif proposé affirme clairement la nécessité pour les enseignants de prendre en charge des représentations et savoirs « communs » des élèves sur le social, tout en les retravaillant au moyen d'ingénieries didactiques articulant des savoirs académiques et pratiques.
- 20 Enfin, la rubrique « Autour des Mots » pose la question cruciale du déplacement de la notion de savoirs à celle de compétences et, du coup, celle de leur articulation. Ce que postule l'expression « formation professionnelle universitaire », c'est bien la possibilité de la contribution des savoirs universitaires à l'accomplissement des tâches du métier et à la construction de postures professionnelles. Pourtant, sa complexité, ses usages différenciés, les débats auxquels elle donne lieu aujourd'hui, rendent absolument nécessaire l'effort de définition et de mise en perspective effectué par Bernard Rey. Il propose un examen serré de cette notion, en montrant les transformations qu'elle a subies en passant du monde du travail au monde scolaire, mais aussi comment, telle qu'elle est mise en œuvre dans l'actuel « référentiel de compétences » du métier d'enseignant, elle laisse subsister une certaine polysémie, dans laquelle se joue également la question de l'autonomie du professionnel et le positionnement des savoirs universitaires.
- 21 Les contributions de ce numéro montrent qu'en France, la formation professionnelle universitaire des enseignants a déjà une histoire. Ses futurs développements, quels qu'ils soient, s'inscriront dans l'espace des problèmes et promesses dont le numéro a voulu retracer quelques contours. Cette histoire est indissociablement pratique — une telle formation interroge les lieux, les temps, les dosages et proportions des enseignements — et intellectuelle — ce sont des représentations du métier, de la professionnalisation, de sa rationalisation qui entrent constamment en jeu et en interaction. Aux trois métiers impossibles évoqués par Freud, gouverner, éduquer et analyser, il est vraisemblable que l'on puisse en ajouter un quatrième, à la lecture de ce numéro: former des enseignants, métier appelé à évoluer et se diversifier autour de sa fonction structurelle de passeur entre différents types de savoirs.
- 22 À l'heure où l'universitarisation de la formation des enseignants se traduit par des confections de « maquettes » dans des contextes complexes et parfois tendus, les contributions de ce numéro entendent rappeler que la formation professionnelle universitaire des enseignants est aussi un objet d'analyse et de recherche, qui a devant elle, un avenir incertain, difficile, et pour cela même passionnant.

AUTEURS

ANNE BARRÈRE

GUY LEGRAND