



Ministère de l'éducation nationale

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

RAPPORT

**REFLEXIONS SUR
LA FORMATION DES FORMATEURS
EN IUFM**

**RAPPORT DE MISSION
A MONSIEUR LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE**

Pierre CASPAR, Professeur au CNAM

(Chaire de formation des adultes)

MARS 2002

AVANT PROPOS

Parmi les multiples déterminants de la réussite du processus de rénovation de la formation des enseignants engagé depuis quelques années, ce que l'on résume sous l'expression de « formation des formateurs » occupe une place à la fois stratégique et sensible. Stratégique, car la qualité de la formation des enseignant(e)s dépend, pour grande partie, des compétences, de l'expérience, du professionnalisme et des capacités d'évolution de celles et ceux qui ont choisi de concevoir, de conduire et de faire progresser cette formation. Sensible, car une vision de la formation des formateurs ne prend son plein sens que dans une conception globale du dispositif éducatif d'ensemble qui fait appel à eux. Elle constitue donc, à bien des égards, un révélateur, ou un « analyseur » du fonctionnement de ce dispositif, à considérer désormais dans la perspective européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Par lettre du 16 janvier 2002¹, Monsieur le Ministre de l'éducation nationale m'a confié la mission « d'initier une réflexion concernant les problèmes de la formation des formateurs à l'IUFM » ... et de faire « des propositions concernant les principes à observer et les objectifs à poursuivre dans le domaine de la formation de formateurs » complétées « par des suggestions concernant les mesures immédiates à prendre ».

Le laps de temps disponible étant réduit, l'essentiel de la mission s'est déroulé selon les quatre phases suivantes : d'abord quelques entretiens de mise en place, complétés par la lecture de textes structurants de cette question et d'études et recherches permettant de l'éclairer sous différents jours ; ensuite une campagne d'entretiens, sur six semaines, menée auprès d'une échantillon significatif mais non représentatif d'acteurs clés en matière de formation de formateurs d'enseignants². Introduit par un document provisoire, un séminaire³ de travail a, en troisième lieu, permis de tester les hypothèses et propositions issues des deux premières étapes et à valider collectivement les principaux éléments figurant dans ce rapport de mission, dont la rédaction a constitué la dernière étape du travail.

Le champ de contraintes dans lequel cette mission s'est située n'a notamment pas permis, à ce stade, la constitution d'un groupe-projet, ni des rencontres in situ avec les personnels des différents IUFM, et des académies dans lesquelles ils s'insèrent, avec des enseignants en formation ou en exercice, ou avec les représentants des organisations syndicales. L'examen de partenariats de recherche ou de cursus conduisant à des diplômes d'enseignement supérieur

¹ le texte de cette lettre de mission figure en annexe 1

² la liste de ces personnes figure en annexe 2

spécifiques n'a été qu'esquissé. C'est ainsi. Et c'est pourquoi cette mission n'apporte pas de conclusions sur son objet mais plutôt un rassemblement d'idées et des ouvertures pour l'avenir.

De multiples initiatives ont déjà été lancées depuis le rapport du Recteur Bancel et la mise en place des IUFM. De nombreuses études ont été conduites...Le simple fait de dresser un état des lieux de cet ensemble, complété à la fois par une analyse des résultats obtenus et des suites données et par une expertise de pertinence et d'efficacité des mesures et dispositifs ainsi recensés, constituerait déjà une approche fructueuse et positive du problème de la formation des formateurs en IUFM.

*Beaucoup plus modestement, ce rapport se penche dans **sa première partie** sur l'ampleur de ce problème en le mettant en relation avec ce qui vient en amont, notamment le recrutement des personnels, et en aval, en termes de gestion de carrière et de développement des ressources humaines. La **seconde partie** analyse d'abord la problématique de la formation des formateurs, à partir du constat de la grande diversité des personnels concernés, de leurs histoires, statuts et cultures qui rendent hasardeuse toute tentation d'une approche monolithique. Elle formule ensuite quelques hypothèses de travail pour progresser, dans un esprit de meilleure professionnalisation des formateurs cohérent avec ce qui préside aujourd'hui à la formation et à la professionnalisation des enseignants, sans négliger l'impact des technologies sur cette question et sa dimension européenne et internationale.*

*Des principes à observer et des objectifs à poursuivre, à moyen et long terme, sont proposés au cours des chapitres successifs de cette seconde partie. Dans une visée à plus court terme, la **troisième partie** rassemble, au sein de différentes rubriques, des suggestions concernant des mesures immédiates envisageables. Enfin, eu lieu de conclusion, des **ouvertures** sont faites quant aux exploitations possibles de ce travail et au nécessaire dispositif de pilotage de la formation des formateurs en IUFM.*

³ les invités à ce séminaire sont rappelés en annexe 3

SOMMAIRE

AVANT PROPOS	page 2
PREMIERE PARTIE : L'AMPLEUR DU PROBLEME : DU RECRUTEMENT DES PERSONNELS A LA GESTION DES CARRIERES ET DES POTENTIELS	
	page 5
1. Le cadre de ce travail	page 5
2. Les personnels concernés et leur diversité	page 6
3. L'amont et l'aval de la formation des formateurs	page 8
DEUXIEME PARTIE : LA FORMATION DES FORMATEURS : PROBLEMATIQUE ET SUGGESTIONS	
	page 13
1. Enseigner, former, se former	page 13
2. Former des formateurs	page 14
3. Professionnaliser	page 15
4. Intégrer les technologies et leurs effets	page 21
5. Prendre en compte la dimension européenne et internationale de la formation des formateurs	page 26
6. Trouver la posture juste	page 31
7. Mettre en œuvre ces orientations ?	page 32
TROISIEME PARTIE : QUELQUES MESURES A COURT TERME	
	page 36
1. La professionnalisation du groupe des formateurs	page 37
2. La formation des formateurs	page 39
3. La capitalisation et la valorisation des expériences et des innovations	page 40
4. L'appropriation et l'exploitation des ressources technologiques	page 40
5. Les dispositifs de pilotage et d'évaluation	page 41
OUVERTURE	
	page 42
ANNEXES	
	page 45

PREMIERE PARTIE :

L'AMPLEUR DU PROBLEME : DU RECRUTEMENT DES PERSONNELS A LA GESTION DES CARRIERES ET DES POTENTIELS

1. le cadre de ce travail

La volonté de développer la formation des formateurs dans la perspective d'une meilleure professionnalisation des enseignants apparaissait déjà, lors de la création des IUFM, dans le rapport du recteur Bancel d'octobre 1989. Depuis, de nombreux constats, provenant notamment des personnels des IUFM, des pôles, de la conférence des directeurs, des formés eux-mêmes, des organisations syndicales, du CNE ou de l'Inspection Générale, ont souligné la nécessité de prendre en compte les analyses critiques recueillies et de valoriser les nombreuses expérimentations menées dans ce sens. Les travaux de MM. Alluin et Cornu en mars 2000, et de MM. Brihault et Cornu en octobre 2000, les audits déjà menés par le CNE auprès de plusieurs IUFM⁴, les expérimentations récentes des IUFM sur le sujet, ainsi que les rapports des deux commissions de réflexion animées par M. Bornancin, sur la seconde année d'IUFM et sur la charte des formateurs et leur recrutement, fournissent une vision assez globale des défis et des enjeux à relever aujourd'hui. Il est d'autant plus important d'y faire face que l'on se situe dans un moment d'interrogation des professeurs stagiaires et des formateurs eux-mêmes sur leurs identités spécifiques et sur la reconnaissance professionnelle et sociale dont il bénéficient, tant dans l'exercice de leur métier que dans un cadre académique et national. C'est aussi un moment où se termine peut-être ce que l'on pourrait appeler « l'ère des pionniers et des militants » et que s'ouvre un véritable renouvellement de génération. Enfin il faut relire tout ce qui précède à la lumière des rapports des missions conduites par A. Prost d'une part, P. Meirieu d'autre part, et au regard des dispositions introduites par deux circulaires récentes : « l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants » et « les principes et l'organisation de la 2^{me} année de formation des enseignants-stagiaires ».

C'est dans ce cadre global de rénovation de la formation des enseignants⁵, dont le recteur Losfeld préside le comité de suivi, que la présente réflexion s'est engagée. Avec l'idée que la formation des formateurs constitue un moyen pour accompagner cette nouvelle impulsion apportée, après douze ans de travail, au système éducatif original que représentent les IUFM, rénovation que le Ministre qualifie lui-même de « refondation ». Au fond, on se retrouve dans un contexte relativement voisin de la période d'apparition des IUFM à la fin des années 80 : l'enjeu

⁴ Voir le rapport de synthèse de février 2001 : les IUFM au tournant de leurs première décennie. Panorama et perspectives.

⁵ Conformément au récent rappel de l'académie française sur les genres grammaticaux, nous n'utiliserons pas le masculin et le féminin pour caractériser les différentes fonctions de cette population composée naturellement de femmes et d'hommes.

consistant à (re)développer les IUFM et de (re)construire une culture commune en leur sein ; et la double nécessité d'une impulsion nationale et d'une conduite du projet partagée avec les personnels. Avec un caractère peut être plus critique encore, tenant à l'existence d'une histoire mais aussi à une perte partielle d' « héritage » liée au départ progressif en retraite de la génération de la création des instituts. Simultanément, c'est une période différente de la première pour de multiples raisons. Notamment parce que la société a beaucoup changé ; les citoyens, les parents, les élèves les professeurs aussi. Parce que de nouveaux textes concernant la formation des enseignants et de nouveaux dispositifs pédagogiques sont apparus. Parce que les technologies ont pris une place sans précédent dans le paysage éducatif. Parce que les relations entre les académies et les IUFM ont évolué ; et que ces derniers ont développé une identité d'établissement qui se fonde toujours sur les identités disciplinaires tout en les remplaçant dans une perspective plus vaste. Le projet d'établissement, le plan de formation, l'organisation du travail y prennent une importance croissante. La politique et l'organisation pédagogiques de l'établissement se situent au cœur de ces évolutions. En bien des domaines, dont la formation des formateurs, il va donc falloir davantage créer que transposer.

La période présente constitue en outre une période charnière. Elle verra, en quelques années, l'arrivée d'environ 180 000 nouveaux professeurs et, peu ou prou, le renouvellement de près de la moitié du corps enseignant actuel. Ce renouveau va évidemment affecter la population des formateurs en IUFM, avec toutes les opportunités qu'il ouvre mais aussi l'affaiblissement de la culture première qu'il implique. Et l'on sait qu'en 2000 et 2001, une majorité des directeurs d'IUFM nommés à leur création sont partis vers d'autres fonctions, leurs mandats étant accomplis. C'est dire à quel point prolonger les réflexions actuelles sur la formation des formateurs en IUFM est nécessaire. Elle ne saurait cependant être conduite en se fondant uniquement sur l'explicitation et le prolongement des missions et compétences des formateurs actuellement en poste. Elle doit également être reliée, de façon précise, large et ouverte, à l'examen du système éducatif actuel, de ses acteurs et de ses partenaires comme de ses missions globales au sein de notre pays. Elle doit savoir saisir les chances du moment, limiter au maximum les réponses ponctuelles à des besoins ponctuels et éviter l'écueil consistant provisoirement à « boucher un trou » en remplaçant une personne qui part à la retraite, sur un profil de poste pointu et immuable au sein de l'équipe pédagogique. La formation des formateurs en IUFM, enjeu majeur en soi, constitue aussi un moyen pour servir les finalités du système éducatif en général ; et celles des IUFM en particulier l'ensemble contribuant à relever des défis ans précédent au sein de ce que l'on nomme aujourd'hui une « société de la connaissance ».

2. Les personnels concernés et leur diversité

Une première difficulté apparaît d'entrée de jeu : comment prendre en compte l'extrême diversité des formateurs en IUFM. Celle-ci tient à de multiples facteurs. Leur **niveau de diplôme**, leurs cultures et leurs établissements d'origine qui structurent encore profondément les instituts : CRP, écoles normales, ENNA... mais aussi écoles, collèges, lycées ou universités... Leurs **motivations** à travailler en IUFM et à rejoindre l'enseignement supérieur. Leurs **catégories** de formateur en IUFM, d'enseignant chercheur, de formateur en service partagé, de professeur, de conseiller pédagogique du second degré, de maîtres formateurs du premier degré... Leur **ancienneté** dans la fonction qui peut justifier des formations différentes. Leur **discipline** d'appartenance insérée parfois dans les hiérarchisations implicites... Tous ces facteurs et bien d'autres contribuent à cette diversité.

Celle-ci ne peut que susciter une très grande hétérogénéité dans les représentations que ces personnels se font de leur propre formation, dans l'intérêt qu'ils lui portent, dans l'ampleur de l'investissement qu'ils sont prêts à consentir à cette fin, comme dans les questionnements qu'elle peut soulever. Décider de se former n'est pas simple. Refuser de le faire ne signifie pas forcément qu'on ne croit pas à son utilité.

Cela signifie que toute action de formation de formateurs devra trouver sa place dans un double champ : un champ de contraintes liées aux emplois du temps, aux charges de service, aux statuts, aux ressources disponibles et aux modes de fonctionnement spécifiques des instituts. Et dans un champ de tensions, induites par la rencontre d'enjeux, d'attentes, de cultures, de motivations, d'engagements et de résistances très différents et, parfois, contradictoires. Au demeurant, on ne saurait vouloir réduire toute ces différences, certaines renvoyant en fait à des institutions, à des communautés d'appartenance et à leurs valeurs fondatrices qui doivent être respectées.

Cette diversité est à l'évidence source d'une grande richesse. Elle devra cependant être dépassée pour être pleinement valorisée. Cela supposera que l'on se préserve de visions a priori sur des « profils types » de formateurs ; et que l'on se fonde plutôt, pour concevoir leur formation, sur des pratiques d'analyse du travail et de ses évolutions, sur les leçons retirées d'expérimentations partagées, y compris avec les stagiaires, et sur la mise en regard de l'autonomie des formateurs et du travail collectif. Cela supposera également que l'on s'attache moins à l'atteinte d'objectifs précis et immédiats de formation qu'à la mise en œuvre de « parcours de professionnalisation » des formateurs, et à la création de dynamiques de développement de leurs compétences individuelles et collectives impliquant tous les acteurs.

Ces deux hypothèses de travail impliquent naturellement l'explicitation et le partage d'un minimum de convictions, de références intellectuelles et de valeurs. C'est à dire d'une pensée qui homogénéise le concept de formateur en IUFM, qui lui apporte de la cohérence, qui permette de travailler sur des orientations communes. Cela renvoie donc à une dernière notion qui est celle de la reconnaissance. Les formateurs s'adressent aux mêmes publics, à travers l'enseignement, la préparation aux concours, l'accompagnement sur le terrain dans la partie alternée de la formation

et la formation continue. Ils mettent en œuvre des professionnalités spécifiques, apportent leurs propres contribution à un métier fait de relations et médiations de toutes sortes. Mais on ne peut pas encore dire qu'ils appartiennent à un groupe professionnel défini et reconnu. Même avec des processus de recrutement comparables, des formations de même nature, des règles déontologiques partagées, il restera à préciser quel est le corpus commun permettant de dire, comme le suggère l'une des personnes consultées : « c'est un formateur en IUFM ; il doit être reconnu comme tel ». Pour référer un instant à la sociologie des professions, cela ne signifie pas la création d'un corps spécifique ; mais cela implique l'acquisition collective d'un certain nombre « d'attributs ». La reconnaissance sociale en fait partie

3. l'amont et l'aval de la formation des formateurs

3-1 Une réflexion sur la formation des formateurs en IUFM prend tout son sens dans l'avenir ; elle constitue véritablement un investissement immatériel.

Elle concerne à la fois les personnels déjà en place, anciens ou récents, et celles et ceux qui viendront progressivement prendre la relève. A ce titre, et même si cela ne figure pas explicitement dans cette mission, la présente réflexion ne peut ignorer les questions de **sélection et de recrutement** des futurs formateurs.

Ces procédures constituent en effet l'acte premier de développement des compétences rassemblées dans un établissement, acte qui n'évite pas toujours ce que certains interlocuteurs appellent des « erreurs de casting ». Elle ne peut ignorer non plus les **questions statutaires**, les modes d'affectation des tâches, la structure des emplois du temps, les charges et décharges de service, les régimes indemnitaires, la durée des mandats des formateurs entrants en IUFM et le cadre contractuel au sein duquel ils vont remplir leurs missions. Les récents travaux coordonnés par M. Bornancin sur la « charte » du formateur, dont nous ne connaissons pas encore la version finale, seront très précieux pour éclairer ce sujet. Tout cela relève de ce que l'on appelle souvent de nos jours la « **gestion des ressources humaines** ».

Enfin cette réflexion se situe au carrefour des **responsabilités professionnelles successives** confiées aux formateurs tout au long de leur parcours en IUFM et de leurs propres projets personnels et professionnels. Cela soulève des questions de notation, d'appréciation, d'avancement et de carrière, d'accès à des formations diplômantes, de participation à des activités de recherche, de visibilité et de valorisation de leurs missions au niveau académique et national et de possibilités de mutations vers d'autres affectations hors IUFM. C'est là un troisième volet du contexte dans lequel se place la formation de formateurs, volet que l'on pourrait caractériser comme relevant du « **développement des ressources humaines** ».

3-2 Revenons un instant sur ces différents aspects. Et, d'abord, sur le **recrutement**. Si bien conçue soit-elle, la qualité des résultats d'une formation de formateurs dépend d'abord des

caractéristiques de la population à laquelle elle s'adresse et des bases sur lesquelles cette population a été constituée. Comme les recrutements actuels vont être plus nombreux que précédemment, généralement sur des durées non déterminées au départ, les choix faits aujourd'hui vont aussi fortement déterminer la population des formateurs que l'a fait la fusion d'institutions antérieures du moment de la création des IUFM.

D'après les témoignages recueillis au cours de cette mission, et sous bénéfice d'inventaire, quelles sont les caractéristiques actuelles de ce processus de recrutement ? Les pratiques sont très variables d'un établissement à un autre. L'entrée privilégiée semble être disciplinaire, sur des postes créés principalement en référence à des contenus d'enseignement. La place des corps d'inspection dans le processus d'identification des compétences et de recrutement fait l'objet de débats. La diffusion de profils de poste détaillés se fait de façon assez hétérogène ; et cette hétérogénéité se retrouve au niveau des commissions autres que les commissions de spécialistes. Les référentiels d'activités sont peu utilisés. Les formateurs provenant du premier et second degrés conservent leur statut d'origine en entrant dans un IUFM, alors que cette entrée correspond souvent à une nouvelle étape pour les personnels issus de l'enseignement supérieur. Un objectif fort vise à affecter un plus grand nombre d'enseignants du 1^{er} degré vers les IUFM pour assurer la formation des professeurs des écoles ; et, d'une manière plus générale, à conforter et développer des équipes pluri-catégorielles de manière à équilibrer et enrichir l'ensemble des tâches de formation au sein des instituts. Une tendance dominante pousserait vers le recrutement de personnes anciennes et expérimentées. Compte tenu de l'évolution considérable du métier d'enseignant cette nécessité est cependant mise en question par certains ; à condition toutefois de respecter un certain équilibre des compétences professionnelles au sein de l'équipe pédagogique.

Enfin, les formateurs dont la mission est partielle, occasionnelle, voire précaire, semblent plus difficilement accéder à des formations, ce qui ne va pas dans le sens de la constitution d'une véritable communauté. Après tout, chaque formateur ne peut-il être considéré comme un formateur à part entière pour le temps qu'il consacre effectivement à l'établissement⁶? D'où l'importance d'un choix raisonné sur la nature et de la succession des missions successives qui leur sont confiées et des formations qui leur sont associées, en cohérence avec leurs engagements. Et, simultanément, de l'importance de mettre en place des dispositifs variés pour contrecarrer les conséquences d'un éventuel éloignement du terrain chez les permanents.

3-3 Il faudrait s'interroger plus avant sur la façon dont tous ces choix structurent ou influencent la façon dont les équipes de formateurs en IUFM peuvent remplir leurs missions ; et sur les prédéterminants que ces choix introduisent dans la conception et la réalisation des formations de ces formateurs. Cela éloignerait cependant l'objet de cette mission. A partir d'un rapprochement entre les modes de recrutement du premier et du second degrés et ceux de l'enseignement

⁶ On peut se référer ici au récent texte de la DPE sur le « service partagé ».

supérieur, il serait également intéressant d'identifier quelques possibles « points de passage obligés » de ces processus de recrutement en vue d'homogénéiser davantage, s'il y a lieu, les procédures de recrutement dans les IUFM⁷. Et, surtout, à faire du recrutement un moment fort de la stratégie de développement de ce que l'on pourrait imprudemment nommer le « patrimoine de compétences » de chaque institut.

A ce stade de la réflexion, on pourrait ainsi suggérer que toute procédure de recrutement puisse inclure les éléments suivants :

- La publication d'un profil de poste, même relativement réduit, rédigé par l'équipe de direction, faisant état des missions à remplir, des compétences principales requises, des expériences précédentes dont les candidats doivent faire preuve, et indiquant quelques indicateurs de réussite, dans la durée, des tâches à accomplir au sein de l'IUFM ;

- L'accompagnement de l'acte de candidature par un dossier formulant les motivations du candidat à œuvrer dans un IUFM, et mettant en rapport, en termes de compétences, sa formation, ses affectations et ses activités antérieures avec les attentes formulées par l'institut à son égard ;

- Une commission spécifique d'examen des candidatures, dont la structure globale pourrait être déterminée à l'échelon national, mais dont la composition finale serait laissée à l'initiative des IUFM ;

- Une politique de transparence vis-à-vis de l'ensemble de la procédure incluant l'explicitation auprès des candidats non retenus des raisons de cette position. Cela leur permettrait éventuellement de se préparer à une nouvelle candidature dans de meilleures conditions. La procédure de sélection pourrait prendre ainsi une dimension éducative, tout en étant relativisée dans le déroulement global de la carrière des intéressés ;

- Une phase plus ou moins longue de « montée en régime » dans le poste, marquant le passage du statut de professeur ou d'enseignant-chercheur à une fonction de formateur qui ne se réfère pas à un statut propre. Elle offrirait aux nouveaux formateurs l'occasion d'une formation d'adaptation à l'emploi et un temps d'appropriation de la politique, du plan de formation et des règles de fonctionnement de l'établissement qui est désormais le leur et qu'ils auront à porter et à représenter. Les critères d'affectation ultérieure à différentes autres tâches seraient ainsi plus faciles à expliciter.

3-4 Cette dernière proposition revient sur les deux autres volets évoqués plus haut, à savoir **la gestion et le développement des carrières des formateurs** en IUFM. On considère de plus en plus qu'une gestion intelligente et raisonnée de la mobilité et des carrières peut être aussi productrice de compétences qu'une succession de stages de formation. Accepter ce postulat, c'est

⁷ Cette partie est évidemment à croiser avec les travaux de la commission actuelle présidée par M. Bornancin, citée plus haut.

considérer que le prolongement naturel du recrutement s'inscrit dans une double perspective : d'une part, un processus de formation continuée lié directement aux tâches successives à accomplir au sein de l'IUFM et préparant explicitement aux changements de responsabilités qui peuvent advenir. Nous y reviendrons dans la seconde partie de ce texte. D'autre part, un processus de déroulement de carrière, au croisement des exigences de service et des souhaits et espérances des intéressés ; les décisions successives d'affectation à de nouvelles responsabilités et les mutations ultérieures hors IUFM en font partie.

Les acteurs impliqués dans ces deux voies ne sont pas les mêmes.

La fonction de formateur, ou « d'enseignant formateur d'enseignants », à temps plein ou à temps partagé, constitue une étape de la carrière des personnes concernées. Sa durée est éminemment variable. Elle peut prendre différentes formes en fonction de la politique et du plan de formation de l'IUFM et des attentes de chacun. Ainsi un enseignant peut-il accueillir de futurs enseignants dans sa classe, contribuer à leur formation en étant tuteur ou conseiller pédagogique, participer à des actions de formation continue, à des groupes de réflexion, devenir un jour formateur permanent... Dans ce cas, il peut postuler à différentes affectations, prendre en charge ou se voir confier différentes missions, de préférence préparées par des formations spécifiques, s'engager dans des partenariats de recherche, aller à l'étranger... Il peut aussi vouloir valoriser, conceptualiser, compléter ses expériences en s'engageant dans des cursus de formations diplômantes (DESS, DEA, voire doctorat). Tout cela prend évidemment une signification très différente selon qu'il s'agit d'une succession raisonnée ou d'une juxtaposition d'expériences, construites avec ou sans l'appui du chef d'établissement et de l'employeur. Le rôle de la personne chargée de la formation au sein de l'établissement, généralement un directeur adjoint, est essentiel dans tous ces choix.

Plus généralement, les conditions de travail gagneraient à être suffisamment explicitées pour susciter des vocations, permettre un investissement cohérent dans l'emploi, et favoriser la fluidité entre différentes tâches successives. Au delà du procès verbal d'installation signé à l'arrivée et de la communication de l'emploi du temps pour l'année, il pourrait s'avérer mutuellement profitable de contractualiser avec le nouveau formateur, sous une forme ou sous une autre, sur les activités à accomplir et les formations qui peuvent ou doivent les accompagner. Cela revient à l'idée très discutée du « contrat des tâches ». Savoir, dès le départ, ce que l'on doit faire, ce à quoi l'on s'engage et ce que l'on peut attendre à la fois de l'établissement, lors de l'entrée dans cette nouvelle vie, mais aussi dans la continuité de ses missions, et du travail d'équipe au sein de celui-ci, ne vont-ils pas dans le sens d'une plus grande légitimation des formateurs en IUFM ?

3-5 On peut enfin penser à une vision plus collective. Celle-ci dépasse les perspectives de carrières individuelles pour se pencher sur la **gestion globale des savoirs, des savoirs faire,**

des expertises et des ressources intellectuelles disponibles au sein d'un IUFM ; ou qu'il convient d'y développer afin qu'il remplisse mieux ses missions et prépare l'avenir. Cela touche, d'une part, aux initiatives d'ordre institutionnel, transdisciplinaire, méthodologique ou technologique permettant une fertilisation croisée entre les formateurs, avec ou sans l'apport de personnes extérieures. Les modalités en sont bien connues : groupes de réflexion, études et expérimentations, groupes d'analyse de pratiques, croisements entre approches du premier et second degrés, partenariats de recherche, participation aux travaux des pôles... Et, d'autre part, à une analyse raisonnée des compétences présentes, à créer, ou à acquérir en fonction de ce que l'IUFM veut développer dans le futur. On parle classiquement ici de « gestion prévisionnelle des emplois et des compétences » ; on fait plus fréquemment appel aujourd'hui au terme anglo-saxon de « Knowledge-management ». L'accès au savoir, la gestion des compétences des personnes, tout comme la gestion par les compétences des groupes sociaux qu'elles composent, constituent un enjeu majeur pour la décennie actuelle. Ces expressions sont à la mode ; elles recouvrent des concepts non encore stabilisés que nous ne savons pas toujours mettre en œuvre, même si les approches plus anciennes et toujours débattues du « capital humain » nous avaient déjà sensibilisés aux thèmes de la « compétence collective » et de « l'intelligence partagée ». L'essentiel se résume peut être à une idée simple : relier en premier lieu chaque embauche non à l'identification de la personne qui part mais aux besoins globaux de l'établissement afin de recomposer, s'il y a lieu, le « portefeuille collectif de compétences » et le potentiel d'évolution qui le caractérisent.

Enfin, pour compléter cette analyse, il conviendrait aussi de rappeler que l'activité des formateurs en IUFM, l'appel à leurs compétences, le développement de leurs potentiels sont également déterminés, pour partie, par les modes d'exercices des responsabilités de bien d'autres acteurs. Dont, tout particulièrement, les personnels d'encadrement et de direction et les personnels administratifs, au sein des établissements ou du rectorat. Les uns et les autres gagneraient à une meilleure coordination entre les politiques de formation des formateurs et les politiques de formation de ces autres acteurs clé.

C'est dans un tel environnement complexe, très partiellement analysé ici, que prend place la formation de formateurs d'IUFM développée dans la seconde partie qui suit.

DEUXIEME PARTIE :

LA FORMATION DES FORMATEURS : PROBLEMATIQUE ET SUGGESTIONS

1. Enseigner, former, se former

Au cours des entretiens, un certain nombre d'affirmations ont été présentées par nos interlocuteurs comme autant de postulats de base, nécessaires à rappeler haut et fort, afin de bien caractériser l'exercice des activités de formateur dans un IUFM. Il peut être intéressant de les rappeler ici pour commencer :

- *L'enseignement est un métier, différent des autres certes, mais un métier évolutif qui s'apprend et dans lequel on peut se perfectionner.*
- *La formation d'enseignants en est également un. Ce n'est pas seulement un métier d'enseignant.*
- *Les IUFM diffusent une formation professionnelle d'enseignement supérieur en alternance, destinée à des adultes. Elle vise une professionnalisation des enseignants stagiaires.*
- *Ces enseignants stagiaires sont des adultes déjà enseignants. Ils sont en mesure de coopérer à la production de certains aspects de leur propre formation.*
- *Pendant la période de stage ils sont placés en situation de pleine responsabilité. Cela peut constituer une rude transition ; elle se prépare, s'accompagne et s'analyse.*
- *Progresser dans les contenus et les modes d'exercice de la formation des formateurs en IUFM contribue directement à l'amélioration de la formation et de la professionnalisation des enseignants dont elle constitue l'un des leviers.*
- *L'ensemble des formateurs, dont les principales catégories ont été évoquées plus haut, participe pleinement à la formation des enseignants. Les activités de formation de formateurs les concernent tous, selon des modalités spécifiques à leurs engagements respectifs.*
- *Leurs responsabilités de formateurs d'enseignants dépassent le seul cadre des IUFM pour se prolonger dans l'accompagnement de l'entrée des enseignants dans le métier. Il faut cependant éviter d'y plaquer des formations qui seraient une simple continuation des études dans l'institut.*
- *Le droit à la formation initiale et continue des formateurs doit être institutionnellement reconnu et encouragé.*
- *L'établissement constitue une composante essentielle de la formation de ses formateurs au regard de la professionnalisation des enseignants stagiaires qui lui sont confiés.*

Bien évidemment, ces postulats renvoient à des systèmes de valeurs qui mériteraient d'être explicités davantage. Leur énoncé oblige cependant à une nouvelle réflexion sur l'existence d'un fonds commun de convictions, de références et de valeurs partagées évoqué précédemment. Il

n'est pas certain que la conviction de la nécessité d'une formation de formateurs soit aussi communément partagée qu'on pourrait le croire.

Ce questionnement sur l'hétérogénéité des convictions sur la formation des formateurs peut venir de plusieurs sources. D'une part, des raisons d'identité professionnelle : lorsque l'on se positionne d'abord dans une logique disciplinaire, on peut s'interroger sur l'utilité d'un complément de formation alors que l'on a précisément été embauché à l'IUFM pour la maîtrise que l'on possède d'une discipline et de la didactique qui l'accompagne. D'autre part, des raisons d'identité personnelle, liées par exemple à une incertitude, un malaise face à l'exercice d'un métier devenu parfois très différent des références qui étaient les siennes en y entrant. Et, à l'évidence, plus complexe qu'auparavant compte tenu d'enjeux et problèmes nouveaux et multiples auxquels les enseignants doivent aujourd'hui faire face. Le débat sur la nature de la professionnalité des enseignants est loin d'être clos. Enfin parce que les visions de l'intérêt et de la nature des formations de formateurs peuvent différer selon que l'on se situe du point de vue des personnels administratifs des IUFM, des académies, des formateurs eux-mêmes,... ou des enseignants stagiaires.

2. Former des formateurs

Entrer dans le vif du sujet peut se faire sous différentes approches. La première consiste à partir des six rapports du comité national d'évaluation (CNE) qui nous ont été communiqués et, plus particulièrement, de leurs chapitres concernant la formation de formateurs⁸.

Ces travaux font état de multiples pratiques de formation, diversement organisées mais, à une exception près, fortement définies par rapport à une recherche de type universitaire.

Celle-ci prend le plus fréquemment la forme d'une collaboration avec des universités, écoles doctorales, ou laboratoires de recherche ; ou de la mise en œuvre de dispositions spécifiques, comme des décharges de services, pour suivre un DEA ou faire une thèse ; ou encore de participation à des journées ou des groupes de recherche autour de thématiques spécifiques. Les rapports du CNE analysent les modalités mais aussi l'opportunité de ce type de coopération. Citons l'un d'entre eux : « *La scission actuelle, conjoncturelle, des missions de recherche et de formation de formateurs est une opportunité (...) L'association à la recherche tend, en effet à considérer la formation des formateurs comme une application de la recherche ou comme une diffusion des résultats de la recherche, laissant à la marge les questions d'ingénierie de formation et de compétences professionnelles spécifiques des formateurs. A l'inverse, l'association de cette mission à la formation continue tend à privilégier les questions pragmatiques d'ingénierie et d'animation des formations. Il y a sans doute un intérêt majeur, aujourd'hui, à isoler cette mission,*

⁸ cf. les travaux de P. Astier (CNAM) sur ce sujet.

afin de la reconnaître dans sa spécificité et de pouvoir en penser les articulations avec la recherche et les formations initiales et continue. ».

Il serait donc légitime de définir avec plus de précision **quelle part cette recherche, caractérisée par le rapport Prost, peut apporter à la formation des formateurs** et quelles contributions peut y apporter l'université. Plusieurs démarches sont analysées dans les rapports pour caractériser ces « formations par la recherche » ou « formation à la recherche ». Un premier type de dispositif tente de faciliter l'intégration des formateurs dans les écoles doctorales et les équipes de recherche, avec l'hypothèse que cela contribue à leur perfectionnement dans le champ des enseignements que conduiront les enseignants stagiaires ; notamment sur les questions relatives aux thématiques disciplinaires et à la didactique des disciplines, aux caractéristiques des publics et à leurs évolutions ou aux questions sociales et institutionnelles liées à l'école, au collège, au lycée. Une telle démarche se centre principalement sur les savoirs à enseigner aux enseignants stagiaires des IUFM. En revanche la pratique de formateur n'est qu'exceptionnellement objet de recherche de ces équipes. Il s'agit donc davantage d'une formation à la recherche par la recherche permettant aux bénéficiaires d'accéder à différents corps de l'université, par exemple à celui de maître de conférences. Ce type de dispositif concerne principalement les formateurs affectés en IUFM.

Un second type de dispositif se fonde sur le développement de programmes de recherche propres aux IUFM qui peuvent prendre davantage en compte les problématiques spécifiques des établissements, notamment du point de vue de l'ingénierie didactique et pédagogique. Là encore, l'objet de ces groupes de recherche semble porter davantage sur l'activité de l'enseignant du primaire et du secondaire que sur celle du formateur. Il est vrai que l'on peut difficilement prétendre que travailler sur l'un soit sans effet sur l'autre !

Cela dit, s'il est nécessaire de mieux comprendre quelle part la recherche peut apporter à la formation des formateurs, il est tout aussi essentiel de mettre en évidence **quelle part ne relève pas de cette approche fondée sur la recherche**, mais d'autres démarches fondées par exemple sur l'analyse des pratiques, la mutualisation des expériences, intra ou inter IUFM, et les processus de professionnalisation.

3. Professionnaliser

3-1 Pendant un bon nombre d'années, les formateurs d'adultes ont eu le souci de construire les formations dont ils avaient la charge à partir d'une « analyse des besoins », au croisement des attentes des intéressés, des représentations des groupes sociaux dans lesquels ils s'insèrent et des exigences des organisations qui les emploient. Ainsi le développement des pratiques d'ingénierie a-t-il progressivement mis l'accent sur l'élaboration de « référentiels d'activités » associés à des « référentiels de compétences », servant de support à l'élaboration de programmes, les actions de formation venant combler les écarts entre les compétences requises et des compétences existantes que de multiples formes de bilan peuvent aider à préciser.

Cette approche conserve toute son importance ; et tout particulièrement pour les nouveaux formateurs. Les réflexions conduites au milieu des années 90 sur la formulation de référentiels de compétences d'enseignants ou de formateurs, les travaux, déjà cités, sur la charte des formateurs et la prise en charge institutionnelle de la formation, les textes de la DPE sur le service partagé, la circulaire issue du rapport Meirieu constituent déjà un socle solide pour apprécier les compétences attendues des formateurs, guider leur recrutement et formuler leurs missions et leurs obligations. A condition toutefois de ne pas considérer les référentiels comme des cadres stricts de référence mais plutôt comme des supports de réflexion et des orientations générales pour l'action. On sait à quel point le travail réel peut être différent du travail prescrit et comment ; l'ingéniosité au travail peut donner un sens à cet écart. On connaît aussi les risques de dérives « adéquatistes » qui rigidifient la pensée et peuvent bloquer l'identification des activités sur certaines tâches, pertinentes et justifiées à un instant donné, mais qui feront vite l'objet d'évolutions parfois si considérables qu'il deviendra trop difficile ou trop coûteux de faire évoluer les référentiels au même rythme.

Une autre approche, plus souple et plus dynamique, est en train de se développer fortement. Elle s'inspire des travaux de recherche , comme ceux, par exemple, de B. Mayen, G. Leboterf, P. Pastre ou P. P. Pastre, portant sur le concept, non encore complètement stabilisé, de « professionnalisation ». Deux rapports récents (B. Cornu, J. Brihault en 2000 et P. Meirieu en 2001), ayant pour objet principal la formation des enseignants, permettent en retour de mieux cerner l'activité des formateurs qui en résulte ; et donc les grandes lignes des formations pouvant leur convenir. Ces deux textes insistent sur le caractère professionnalisant de la formation des enseignants dont émergent quatre dominantes :

- Le maintien absolu d'une exigence de formation disciplinaire de haut niveau, portant à la fois sur le perfectionnement des connaissances, sur la prise de distance vis-à-vis de celles-ci, notamment par une réflexion épistémologique à leur propos et sur les conséquences didactiques de l'utilisation des TIC. Cela fait d'ailleurs partie de la responsabilité de chaque enseignant-chercheur, notamment à son initiative.
- Le développement d'une formation didactique et pédagogique qui ne se limite pas aux connaissances évoquées ci-dessus mais s'attache également à prendre en compte la globalité de la vie scolaire.
- La facilitation d'un passage du statut d'élève à celui d'agent public chargé de contribuer au service public de l'enseignement.
- L'articulation fondamentale entre les temps de formation à l'IUFM et les temps d'observation ou d'action, accompagnée ou en responsabilité, dans le cadre de la formation initiale et continue ; et, tout particulièrement, dans celui de l'année d'entrée dans le métier, si décisive pour la consolidation identitaire qu'elle permet.

Si l'on reste dans le changement de logique consistant à partir des objectifs visés en ce qui concerne les enseignants pour remonter à la formation des formateurs, ces quatre axes de professionnalisation nécessitent de ceux-ci la maîtrise de compétences diverses et complémentaires qui peuvent être construites par différentes voies.

- La première peut à la fois relever d'une auto-formation relayée à des niveaux collectifs et d'une formation à la recherche et/ou par la recherche, dans le cadre d'écoles doctorales, ou d'équipes de recherche constituées autour des thématiques disciplinaires évoquées plus haut. Il peut tout aussi bien s'agir d'acquisition ou d'actualisation des savoirs liés aux recherches disciplinaires, de recherches spécifiques en éducation et formation, du type de celles que préconise la commission PROST, de recherches à dominante méthodologique, ou de recherches portant sur la notion même de professionnalisation et d'ingénierie des parcours correspondants. Sous une forme intermédiaire, les « groupes de développement » peuvent faciliter un questionnement sur les pratiques conduisant directement à une problématisation plus avancée, s'il y a lieu.

- Le second peut bénéficier de la contribution du même système dans des équipes ayant pour objet les sciences sociales : sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, didactique professionnelle, ergonomie, formation des adultes... Compte tenu de la singularité de chaque établissement, des dispositifs plus intégrés aux IUFM s'avèrent opportuns.

- Le troisième point relève davantage des problématiques de professionnalisation que rencontrent toutes les écoles de service public. Construire chez le futur enseignant une position et une identité d'agent public ne relève guère des voies précédentes. Sur ce point la formation de formateurs doit donc, notamment pour les formateurs conservant une activité de terrain, faire l'objet d'un dispositif spécifique. Les éléments en restent à construire ; peut-être en profitant de l'expérience des écoles du Réseau des Ecoles de Service Public (RESP) qui a déjà investi sur les dispositifs de professionnalisation des agents et sur la formation de leurs formateurs.

- Le quatrième point suppose, chez les formateurs, une expertise de l'alternance et de la combinaison de ses différentes composantes dans la construction des professionnalités des enseignants stagiaires. La définition, la préparation et la valorisation des stages, l'accompagnement des pratiques en responsabilité, le rôle formateur de leur analyse, la contribution de ce travail de terrain à la construction des connaissances et des compétences... constituent à la fois un champ de recherche spécifique et une composante de la formation de formateurs qui semblent tout à fait centraux. Ils ne peuvent relever uniquement d'un parcours de recherche, ou d'une simple transmission d'informations, mais nécessitent un investissement particulier, largement trans-disciplinaire.

3-2 Progresser passerait alors par l'affinement des finalités et des objectifs de nature à guider la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation de formateurs à ces différents niveaux du « système » dans lequel s'insèrent les IUFM. On peut penser aux objectifs généraux suivants, tant pour la préparation à la prise de poste que pour la formation continue :

- Favoriser, soutenir, développer l'accès à la recherche comme outil de construction des compétences disciplinaires et didactiques. Dans une telle perspective, le lien avec les universités s'impose ; et la validation des formations par des diplômes de troisième cycle apporte une reconnaissance effective de ces acquis. On peut aussi imaginer le développement de « pôles de recherche et de réflexion » autour de l'analyse de la professionnalité enseignante, par exemple sous forme de réseaux unissant les contributions des IUFM à celles de différentes équipes travaillant sur le sujet, s'attachant à mutualiser les acquis mais aussi à assurer leur transmission et leur appropriation à plus large échelle. Une autre de leurs fonctions pourrait être, à l'image des clubs CRIN⁹, de contribuer à définir des problématiques de recherche liées aux situations professionnelles de l'enseignement et de la formation ; et de veiller à ce que les formateurs et IUFM restent en phase avec les avancées scientifiques les plus récentes dans les champs qui les concernent.

- Cette démarche soulève évidemment la question des différents statuts des formateurs. Certains n'ont aucune obligation de recherche. D'autres, en tant qu'enseignants chercheurs, ont à la fois le droit et le devoir de participer à des activités de recherche dont la nature peut être très diverse. Il est donc du ressort des politiques et des projets d'établissement de favoriser, autant que faire se peut, l'implication des formateurs dans de telles activités. Des aménagements de service d'enseignement¹⁰, pour les personnels du second degré affectés dans des établissements supérieurs, permettent à l'établissement de faciliter l'engagement dans un doctorat pour une durée de quatre ans, ou de passer un concours du supérieur, ou encore de poursuivre pendant un an des travaux de recherche déjà engagés.

- Dans le même esprit, veiller à ce que les formateurs permanents conservent leur proximité vis-à-vis de la réalité professionnelle de terrain à laquelle ils préparent et qu'il leur appartient de continuer à connaître et comprendre même s'ils n'y exercent plus. L'analyse du travail et des situations professionnelles constitue l'un des moyens privilégiés pour ce faire. Dans cette perspective les formateurs auraient à la fois à devenir des analystes du travail enseignant et à être capables de transmettre à leurs élèves, par l'enseignement et, surtout, par des pratiques communes, cette capacité d'analyse et de conceptualisation de l'activité. Dans ce domaine comme dans tant d'autres, la crédibilité vient aussi d'une maîtrise personnelle de ce que l'on veut transmettre.

⁹ Les clubs CRIN constituent un réseau de groupes d'échanges et de réflexion sur des problèmes, des concepts, des méthodologies d'intérêt communs à des chercheurs, des enseignants chercheurs et des praticiens et experts du monde de l'entreprise.

- Elaborer les cadres d'une recherche « impliquée » et appliquée au domaine de l'ingénierie pédagogique et de la didactique professionnelle pour permettre aux formateurs de développer des ressources directement appropriables par les futurs enseignants. L'ingénierie de formation peut devenir un terrain privilégié de recherche-action pour permettre aux formateurs d'évaluer, de se doter, ou de construire les outils et les méthodes les plus appropriés à la conduite des activités de formation initiale et continue des enseignants. Ce travail peut aussi aider à consolider, développer, fiabiliser les pratiques d'ingénierie dans le secteur de la formation des enseignants, en s'attachant à la diversité de leurs statuts, afin de permettre aux formateurs de se situer et d'agir dans un double univers de compétence : didactique et disciplinaire d'un côté, expertise de la professionnalisation de l'autre.

La question de l'élaboration du plan de formation des IUFM, de la diversification des modes de formation et de la mutualisation des acquis des formateurs est ici particulièrement centrale. Elle interroge en particulier le mode de construction du plan de formation et la participation « professionnalisée » des formateurs à son élaboration et, le cas échéant, à son « co-pilotage ».

- Permettre aux formateurs de devenir progressivement des experts de l'alternance ; tant du point de vue de la co-conception et du suivi des stages et de l'accompagnement de l'entrée en fonction, que de celui du diagnostic des parcours de formation, de l'accompagnement des pratiques des enseignants stagiaires en situation de responsabilité, de « coaching » en cas de difficulté, d'apports conceptuels informels s'il y a lieu et de l'analyse réflexive relative à leurs engagements. La formation des formateurs doit ainsi les aider à développer leur maîtrise de la construction, de la gestion et de l'évaluation d'un dispositif ou d'un parcours de professionnalisation. Cela constitue également un champ privilégié de conceptualisation et de mutualisation de leurs expériences.

- Valoriser les réflexions, les ateliers, les travaux transdisciplinaires afin de resituer leurs activités individuelles dans un cadre institutionnel collectif facilitant la formation des enseignants stagiaires. Tout en considérant ceux-ci pour ce qu'ils sont ; c'est à dire des adultes, souvent largement engagés dans la vie familiale, civique et sociale, et des fonctionnaires de l'éducation nationale chargés d'une mission de service public auprès de leurs élèves. Les formateurs en IUFM sont, à ce titre, porteurs de l'institution et de l'établissement dans lesquelles ils oeuvrent.

- Développer chez les formateurs un réflexe de veille et d'ouverture à « l'extérieur » : autres IUFM, autres établissements d'enseignement supérieur, écoles de service public, institutions nationales de recherche, politiques d'autres pays, programmes et initiatives de la commission européenne... Cela afin de pouvoir mieux anticiper sur les évolutions de leurs disciplines et des

¹⁰ Décret n° 2552 du 16 juin 2000.

représentations de leur métier, sur les apports et contraintes des technologies, et sur les questions éthiques et juridiques qui leur sont associées. Mais aussi de connaître les multiples initiatives et expérimentations qui fleurissent le paysage des IUFM.

- Ce foisonnement d'idées peut rendre résolument optimiste lorsque l'on constate à quel point le milieu est constamment en position de questionnement, d'expérimentation, de quête de progrès. Mais il soulève également des questions difficiles. Par exemple, sur le statut de l'expérimentation, le cadre contractuel des travaux en liaison avec les Rectorats, et, plus généralement, sur la conduite d'une politique d'innovation au sein de l'Education Nationale¹¹. Il renvoie également à des aspects plus méthodologiques comme les modes d'évaluation et l'utilisation des résultats de ces expériences ; ou encore, l'identification des principales conditions de réussite et causes d'échec du lancement (ou de la généralisation) d'un nouveau dispositif pédagogique ou formatif. Cela soulève enfin la délicate question de la mise en mémoire des protocoles des expérimentations, des leçons que l'on en a retirées et de l'exploitation que l'on en a faite. Mettre en mémoire permet de prendre en compte ce qui existe déjà et facilite l'usage raisonné et l'optimisation des ressources en temps, en argent, en énergie et en bonne volonté dont on dispose. C'est aussi une façon de valoriser et de faire davantage connaître le monde des formateurs en IUFM. A condition bien sûr qu'il s'agisse d'une mémoire active, qui ne se contente pas d'empiler des documents mais qui formalise l'essentiel, capitalise et, surtout, facilite au maximum la re-mobilisation de ce que l'on a conservé. Les technologies peuvent y aider ; mais c'est bien sûr un lourd investissement.

- Enfin garder constamment en présence l'impact de deux mutations culturelles importantes qui touchent directement à la rénovation de la formation des enseignants et, bien sûr, à la formation de leurs formateurs : d'une part le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, fortement porté par le memorandum de décembre 2000, lui-même précisé par la Communication de la Commission Européenne de novembre 2001. Ce sujet est largement débattu en ce moment. D'autre part l'affirmation et la généralisation des pratiques de validation des acquis de l'expérience formelle, non formelle et informelle, ré-officialisées au sein de la récente loi de modernisation sociale de février 2002 qui élargit singulièrement les cadres d'exercice du décret de 1985 et de la loi de 1992.

Ces mesures créent une nouvelle donne dans le monde enseignant dont on ne mesure pas encore l'ampleur. Ne serait-ce qu'à travers la possibilité de délivrer des diplômes à des personnes qui, à la limite, n'auront pas du tout suivi les enseignements y préparant ; ou dans la nécessité d'inventer des modes de validation adéquats et de construire les programmes selon une articulation

¹¹ On doit se référer ici aux travaux du Centre national pour l'innovation et la réussite scolaire, au bureau des innovations de la DESCO ou aux missions académiques de valorisation des innovations pédagogiques. Un groupe d'experts, animé par le recteur Bancel, travaille également sur « les nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation ».

permettant une validation progressive des compétences dans le cadre du 3/5/8 européen. Dans le monde académique, cela constitue une petite révolution culturelle, même si, comme l'a fait le CNAM, les pratiques réelles avaient anticipé ces mesures depuis plusieurs années déjà.

Ces nouvelles dispositions vont vraisemblablement avoir une incidence forte sur les formateurs en IUFM. D'abord parce que l'idée même d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie conduit à reconsidérer les rapports entre « éducation initiale » et « formation continuée ». Ensuite parce que le concept de reconnaissance des acquis incite à reconnaître à sa juste valeur le potentiel, considérable mais pas toujours visible, des compétences présentes dans les IUFM. Cette reconnaissance ouvre également la porte à une réflexion sur la nature et les évolutions souhaitables de ce que, faute d'autre mot, on appelait plus haut le « portefeuille collectif de compétences » dont l'établissement doit être porteur pour accomplir ses missions au sein de son environnement spécifique. C'est un outil précieux pour orienter les parcours de professionnalisation évoqués page 16. Enfin parce que la validation des acquis de l'expérience peut grandement faciliter l'obtention de DU, de maîtrises, notamment en sciences de l'éducation, ou de DEA. Des exemples existent déjà dans différentes universités, en partenariat avec des IUFM. L'association des enseignants chercheurs en science de l'éducation (AECSE) y contribue également.

4.Intégrer les technologies et leurs effets

4-1 Les technologies de traitement de l'information et de la communication sont devenues incontournables. Elles structurent fortement l'idée même de « société de la connaissance ». Dans le monde du travail, on les appelle les TIC ; dans l'univers de l'éducation ce sont les TICE. Tout le monde en parle, mais combien d'entre nous les maîtrisent ? Et combien sont réellement conscients des potentialités dont ces technologies sont porteuses ?

Au moins n'ose-t-on plus mettre un N devant le sigle TIC. Ces technologies ne sont plus « nouvelles » au sein de l'éducation nationale. Dès 1971, on parlait d'expérimentations en informatique dans les académies ; dès 1985, le plan de modernisation invitait à un schéma directeur informatique pour la gestion de chaque ministère. Le rapport de F. Gallouin, en 1995, soulignait l'importance, pour les IUFM, du développement des technologies de l'information et de la communication, en harmonie avec la politique documentaire, au sein d'une approche plus globale associant différents partenaires (universités, CRDP, CDDP...). Ce que l'on appelait encore à l'époque « l'outil informatique » apparaissait déjà, dans ce rapport, comme autant de « *supports à l'enseignement, aide à la gestion administrative et des ressources documentaires et à la communication (télématique, courrier électronique, partage de l'information entre des sites éloignés) dans tous les domaines et à tous les niveaux* ».

Les choses ont considérablement évolué en très peu d'années, en particulier avec l'apparition et le développement exponentiel d'internet et des réseaux dérivés (Intranet). Le Ministère met aujourd'hui en place le « schéma stratégique des systèmes d'information et de

télécommunications » (S3IT). Et les enseignants sont désormais invités à agir de façon à ce qu'aucun élève ne sorte du système éducatif sans une maîtrise raisonnable de ces technologies. C'est un enjeu d'employabilité future ; c'est aussi une façon de reconnaître que nous vivons une mutation technologique, économique, culturelle et sociale sans précédent. Elle touche au premier chef les IUFM dans leurs missions de formation des enseignants.

Pour la prendre en compte, l'éducation nationale a mis en place quelques leviers d'apprentissage et d'action qui concernent tous les enseignants et qui concernent leurs formateurs :

- l'introduction systématique des TIC dans les programmes d'enseignement au fur et à mesure de leur refonte ;
- l'appui de ces technologies pour les réformes où leur usage constitue un plus : notamment les TPE (travaux personnels encadrés) et PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel) ;
- la mise en place des différents niveaux du B2i (brevet informatique et internet) que tout élève devra désormais posséder (niveau 1 : fin du primaire ; niveau 2 : fin du collège ; niveau 3 : fin du lycée) ;
- enfin est en cours de conception un C2i (certificat informatique et internet) pour les étudiants du supérieur que tout futur enseignant devra avoir obtenu avant sa titularisation.

Cet ensemble de mesures touche profondément à l'exercice du métier d'enseignant et à la conception de leur formation initiale et continue. Avec une note optimiste due au fait que les jeunes générations sont en général beaucoup plus à l'aise avec « les machines et les tuyaux » que celles que les ont précédées. Et une note de vigilance adressée aux formateurs qui, dans les deux à trois ans qui viennent, vont accueillir des enseignants-stagiaires possédant les compétences spécifiques à la maîtrise de ces technologies et à la capacité de les utiliser avec discernement.

4-2 Lors de sa séance plénière du 14 mars 2002, la conférence des présidents d'université a réaffirmé la nécessité pour les enseignants et enseignants-chercheurs d'une formation initiale et continue. Celle-ci inclut explicitement la prise en compte des technologies de l'information de la communication dans leurs enseignements. Sans un fort engagement des formateurs, une réelle professionnalisation des enseignements-stagiaires dans ces domaines serait problématique. Mais cet engagement peut prendre de multiples formes, renvoyer à différents niveaux de décision. En voici quatre illustrations.

- La première concerne **l'évolution des disciplines** liée à la mise en œuvre de ces technologies. Les exemples ne manquent pas, des mathématiques aux lettres ou à la géographie ; il y en a trop pour en parler ici. Experts dans leurs disciplines d'origine, les formateurs sont parmi les premiers au fait de ces évolutions. Celles-ci peuvent concerner la création de savoirs grâce aux technologies nouvelles. Au sens le plus large du terme bien sûr, puisque la plupart des

technologies peuvent être utilisées à des fins éducatives ; les simulateurs en témoignent. Ces évolutions peuvent aussi résulter du traitement et de la combinaison de connaissances existantes qui s'en trouvent renouvelées ou enrichies. La Direction de la technologie organise déjà, en liaison avec la CDIUFM, des stages, discipline par discipline, au niveau national ou interacadémique. Un millier de participants les ont déjà suivis, dont une moitié venant d'IUFM, en tant que spécialistes de disciplines, responsables TICE ou documentalistes. L'exploitation des évaluations systématiques de ces différentes initiatives aidera à élargir cet effort, à en actualiser les contenus, à affiner les méthodes pédagogiques utilisées et à mutualiser les expérimentations qu'il aura contribué à susciter.

Dans ce cadre, les formateurs en IUFM pourraient jouer un rôle majeur de développement de ces formations, d'animation de réseaux, de veille technologique et, parfois, de recherche. Dans le même esprit, on peut saluer la mise en place en lien avec les corps d'inspection pédagogique, d'« animateurs disciplinaires » au sein des académies, l'objectif étant de disposer rapidement d'un site et d'un animateur par académie et par discipline. Cela représente un potentiel considérable qui serait d'autant plus valorisé s'il s'appuyait sur une réelle mise en relation de ces animateurs en liaison directe avec le réseau des formateurs IUFM.

- La seconde orientation concerne les **évolutions des modes pédagogiques**, induites ou permises par les TIC. Pour rester sur l'essentiel, deux grands volets sont à distinguer : d'abord, les **différentes formes d'auto-formation**, ou de « formations auto-dirigées », dont l'intérêt va croissant compte tenu, en particulier, du développement considérable des banques de données, des centres de ressources et des moteurs de recherche qui y donnent accès. Mais aussi de la souplesse que ces modalités de formation apportent, de la distanciation qu'elles permettent par rapport aux contraintes d'espace et de temps, du développement des capacités d'autonomie et d'apprentissage qu'elles suscitent par delà ce que permet la transmission traditionnelle des savoirs. Les formateurs peuvent y trouver un double intérêt : pour leur propre formation, bien sûr, et pour l'introduction progressive de processus d'auto-formation des enseignants stagiaires dans les cursus actuels. Cette culture d'autonomie et de prise de responsabilités dans les apprentissages s'accompagne souvent d'un fort besoin d'aide et d'accompagnement, parfois plus centré sur les langages et les outils que sur les objets d'étude eux-mêmes. Les IUFM devront de plus en plus s'y préparer, tant dans leur organisation pédagogique que dans leurs capacités de mobilisation d'expertises, y compris informatiques.

Les multiples formes **d'enseignement à distance**, ou de « formations ouvertes et à distance », qui élargissent considérablement le concept de formations « multi média, » sont indissociables de ce qui précède. Elles font apparaître des volets nouveaux dans les missions de l'équipe des formateurs : par exemple sur la conception, la production et la mise en œuvre de ressources pédagogiques spécifiques, l'engagement dans de multiples formes de tutorat, d'accompagnement ou de médiation, la création de « scénarios » pédagogiques valorisant les

apports des TICE, les métiers liés à la gestion des contenus, sans oublier bien sûr les multiples technicités liées à la maîtrise simultanée du texte, de l'image animée, du son et de la communication à distance.

Ces évolutions commencent à avoir un impact considérable sur les contours et la nature des responsabilités des enseignants comme de celles des formateurs. Notons par exemple l'abaissement des frontières entre information, documentation et formation, déjà évoqué dans le rapport Gallouin ; la montée en puissance de dispositifs complexes de formation mêlant des approches formelles et informelles ; l'importance prise par les centres de ressources, surtout lorsqu'ils sont inscrits dans des maillages de lieux d'expertises et de formation auxquels les apprenants peuvent avoir un accès direct sans médiation pédagogique instituée ; ou encore le développement « d'architectures floues de formation » mêlant, selon les besoins des publics et la nature des contenus concernés, des cours et des TD, des stages, du tutorat, en présentiel ou à distance, synchrone ou asynchrone, des jeux de rôle et des études de cas, des groupes d'étude et de résolution de problèmes, des périodes d'auto-formation, des séquences d'analyse de l'activité professionnelle ou de simulation de celle-ci, des partages d'expériences et d'analyse de leurs dysfonctionnements, des bilans de compétence, de séquences de validation des acquis, d'aide à l'élaboration de projets, ou d'orientation... L'engagement dans de tels dispositifs implique en retour une ingénierie plus fine que pour les dispositifs traditionnels, et une gestion pédagogique, logistique et financière plus rigoureuse. Les formateurs, pour certains d'entre eux du moins, devront apprendre à maîtriser.

- Apparaît ainsi une troisième orientation liée à la formation des formateurs en IUFM : **les changements des modes de travail au sein des établissements**. A la lumière de ce qui précède, on peut l'explorer de plusieurs façons.

En premier lieu par la place croissante que peuvent ou doivent prendre les coopérations interdisciplinaires et le travail collaboratif entre formateurs. Notamment pour l'invention, l'expérimentation, l'analyse et l'évaluation de ces formes pédagogiques spécifiques, en présentiel ou à distance, au sein desquelles les technologies jouent un rôle clé. Et pour la conception et la mise en œuvre des ressources pédagogiques qu'elles nécessitent, des réseaux de diffusion qui les structurent. A condition de savoir prendre de la distance par rapport aux modes de travail antérieurs, les activités consistant à concevoir ensemble, produire ensemble, conduire ensemble des recherches-actions en ces domaines constituent un potentiel considérable de formation des formateurs. Elles donnent aussi une nouvelle dimension aux quatre niveaux évoqués plus haut. Le plan de formation des différents établissements peut s'en trouver considérablement nourri.

Ensuite, parce que la relation des formateurs aux enseignants stagiaires peut désormais impliquer des types de médiation, qui paraissaient moins évidents dans le passé. Cela peut signifier aider les enseignants stagiaires à identifier régulièrement ce qu'ils savent, à en faire le bilan, à le valoriser ou à le valider ; à identifier ce dont ils ont besoin à un moment donné de leurs

parcours, à se poser les bonnes questions, à s'orienter dans la surabondance des informations existantes et à rechercher comment construire et nourrir un projet personnel et professionnel qui dépasse le cadre des études en IUFM. Cela nécessite aussi de savoir les accompagner dans leurs apprentissages, diagnostiquer la nature réelle de leurs difficultés, y compris informatiques, leur apporter des réponses quand et où ils ont besoin d'aide, que ce soit pour s'approprier certaines notions conceptuelles ou méthodologiques, pour traiter des problèmes d'apprentissage d'ordre cognitif ou affectif, ou pour dépasser les inévitables obstacles à un bon fonctionnement de l'outil informatique. Cela signifie encore de pouvoir se positionner à l'interface entre les enseignants stagiaires et leurs groupes professionnels et sociaux d'appartenance, afin de contribuer à ce qu'ils élaborent une vision globale et réaliste de leur vie future et tirent parti de toutes les ressources de l'IUFM pour s'y préparer.

Grâce à ces technologies, ou à cause d'elles, nous sommes entrés dans une culture de partenariats et de réseaux virtuels de travail et d'apprentissage. Ils peuvent permettre d'établir des maillages avec des sources lointaines d'information et d'expertise auxquelles on n'aurait jamais fait appel auparavant. Ils ouvrent la possibilité de télérencontres qui s'affranchissent des distances et, d'une certaine façon, du temps. Ils permettent aussi, à condition de s'en donner les moyens, d'accéder aux avancées les plus récentes de la science comme aux fondamentaux oubliés, ou sur lesquels on a pris du retard...

Les organisations de travail, intra ou inter établissements, se trouvent bouleversées par cette entrée dans un mode virtuel plus coopératif mais aussi plus individualiste. Il apparaît une nouvelle relation au temps, que les e-mails structurent autrement que le téléphone ou les télécopieurs ; les communications nationales et internationales sont plus faciles, plus directes, en théorie moins coûteuses ; de nouvelles possibilités sont offertes de capitalisation, de mise en mémoire active des informations et des savoirs ; des modes originaux de coopération et de mutualisation émergent qui influent en retour sur les attitudes individuelles...

On peut enfin rappeler ici le rôle des technologies dans l'élaboration d'outils de « management » des activités, qu'il s'agisse de gestion administrative, financière, juridique, de planification et de programmation, de formation, de conception et de conduite de projets, de gestion de partenariats ou de démarches qualité... Une instrumentation ouverte à tous, des indicateurs co-établis de réussite des dispositifs et des activités, des tableaux de bord, renseignés régulièrement, facilitant l'analyse et la concertation, peuvent changer la nature du dialogue entre acteurs. C'est peut être ce qu'un certain nombre de nos interlocuteurs appellent le « pilotage partagé ».

- Reste rapidement à évoquer une quatrième orientation de travail découlant de cette analyse de l'impact et des apports des technologies : **les évolutions institutionnelles nécessaires**. Parmi les nombreux problèmes n'ayant pas encore reçu de solutions stabilisées, il convient de distinguer différentes catégories.

- Ce qui d'ordre institutionnel et réglementaire : les questions contractuelles de reconnaissance des activités d'enseignement et de tutorat hors présentiel, d'engagement dans la formation des collègues en ces domaines, de production de ressources multimedia dont l'investissement temps nécessaire est souvent sous estimé ; et, plus généralement, de ce qui relève d'investissements immatériel reconnus et négociés.

- Ce qui doit être maîtrisé au niveau des établissements, ou via une mutualisation interétablissements. Par exemple les choix d'investissement en la matière, les critères d'affectation des moyens et des ressources, la mesure des coûts directs et indirects entraînés par leur utilisation, l'évaluation des plus-values apportées mais aussi des contraintes nouvelles créées par l'usage des technologies, les questions d'organisation pédagogique et d'organisation tout court...

- Ce qui est du domaine des compétences supplémentaires à acquérir par les formateurs. Non seulement à partir des conséquences pédagogiques de l'évolution des disciplines ; mais aussi à l'issue d'une veille technologique permettant de caractériser et, parfois, de relativiser les nouveautés, un minimum de veille juridique nécessaire pour clarifier les arcanes complexes des droits et de la propriété intellectuelle ; et, bien sûr, compte tenu des questions de citoyenneté soulevées par l'usage des réseaux¹².

Ces différentes responsabilités s'apprennent, s'affinent au contact de l'expérience des autres, s'enseignent déjà en différent lieux. On sait bien qu'une mutation sociétale de cette ampleur ne peut espérer être maîtrisée que si les évolutions et les questionnements qu'elle soulève sont traités simultanément à tous les niveaux, de l'individuel au collectif, du local au national.

5. Prendre en compte la dimension européenne et internationale de la formation des formateurs

Cette question conduit d'abord à parler de l'Europe ; le passage à une monnaie unique, acte symbolique par excellence, témoigne bien de ce fait majeur qu'est l'Union Européenne. L'espace européen n'est pas de l'ordre du national ; mais, en Europe, nous ne sommes plus vraiment dans « l'international ». Il paraît donc essentiel que toute formation contribue, à sa manière, au développement concerté de cette intégration européenne. Et que les formateurs d'enseignant puissent s'y référer comme une composante naturelle de leurs missions et un élément clé de leur développement professionnel. C'est un enjeu d'autant plus important que la politique européenne en matière d'éducation et de formation au long de la vie, clé de l'Europe sociale, est marquée par une remarquable continuité et une constante volonté d'entrée dans une société de la connaissance qui soit « la plus avancée du monde ».

¹² Le site de la CNIL s'avère particulièrement impressionnant sur ces questions. On peut également citer les initiatives prises à l'occasion de la récente semaine de l'Internet pour sensibiliser les jeunes aux problèmes d'ordre éthique que soulèvent l'existence et l'usage de ce réseau.

Les enseignants à tous niveaux s'en trouvent concernés à plusieurs titres. Par les évolutions de certaines de leurs disciplines liées à cette entrée dans une véritable société européenne. Trans-nationale. Par les mutations que les perspectives professionnelles de leurs élèves sont en train de connaître, ne serait-ce qu'en fonction de l'acquis européen de la libre circulation des personnes. L'idée, déjà ancienne, d'un tronc commun de savoirs y fait son chemin dans l'esprit des réflexions antérieures de l'UNESCO. Et par la nécessité de préparer leurs élèves à travailler et à vivre dans une Union pluriculturelle et multilingue, elle-même en voie d'élargissement. C'est dire que les formateurs en IUFM sont eux-mêmes directement concernés. Tant par une connaissance des dispositifs favorisant l'ouverture européenne et internationale au sein de l'éducation nationale, que par l'analyse des compétences visées par ces dispositifs institutionnels et des démarches pédagogiques cohérentes avec ces dispositifs, ou apportés par eux.¹³

Partant de nombreuses initiatives actuelles, dont les sections européennes, les TPE, ou l'ECJS, on pourrait donc s'interroger sur ce qui peut contribuer, par la médiation des formateurs, à ce que les enseignants soient mobiles, en pensée ou physiquement, connaissent les « bonnes pratiques » d'enseignement ou de vie scolaire développées dans d'autres cultures et développent ce que l'on pourrait appeler le « réflexe européens ». Quelques orientations et principes d'action peuvent également être proposés dans ce sens. En voici cinq exemples.

- S'ouvrir à l'extérieur

Cela signifie, en premier lieu, partir du constat que la France n'est pas le seul pays dans lequel se posent des questions de formation de formateurs d'enseignants ; et prendre progressivement l'habitude « d'aller voir ailleurs » (pour ne plus dire « à l'étranger »). Cela peut passer par des missions conduites, en réel ou en virtuel, soit par des formateurs, spécialement mandatés sur un thème donné par un ou plusieurs IUFM, soit par des étudiants d'IUFM, dans le cadre d'un mémoire professionnel ou de programmes communautaires de type ERASMUS. Le CEDEFOP organise également des missions d'étude de trois à cinq jours, à l'intention d'experts en éducation ou en formation, soucieux de mieux connaître les pratiques d'autres pays. On peut aussi penser aux programmes d'échanges à distance sur l'éducation en Europe, par exemple dans le cadre du dispositif Eurydice.

Notons au passage que cette « ouverture à l'extérieur » des IUFM et de leurs formateurs pourrait également impliquer des initiatives à l'intérieur même de la France, tant la société dans laquelle nous vivons offre des occasions d'ouvertures à d'autres milieux et à d'autres cultures : ne serait-ce que les entreprises, les collectivités territoriales, ou l'économie sociale et solidaire...

- Travailler ensemble

Par delà l'information réciproque, l'idée est ici de favoriser l'émergence d'études et d'expérimentations transnationales sur des sujets relevant de la formation de formateurs

¹³ Le groupe d'experts du CNP, déjà cité, « nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation » animé par le recteur Losfeld travaille également sur ces questions d'ouverture à l'international.

d'enseignants. Cela implique l'existence d'un cadre incitatif. La qualité des résultats obtenus dépendra en partie de la capacité à s'inspirer pour ces travaux des cahiers des charges généralement mis en œuvre dans les programmes européens : notamment une expérimentation limitée dans le temps, lancée à partir d'un projet partagé par différents partenaires préalablement identifiés, régi par des objectifs explicites, soutenu par un protocole d'expérimentation formalisé et proposant dès le départ des critères d'appréciation des résultats. Leur valorisation ultérieure, au bénéfice du plus grand nombre, sera fonction du degré d'obligation contractuelle d'en formaliser les résultats, de les faire largement connaître et, le cas échéant, de créer un site Internet facilitant leur mise en débat en attendant des colloques et publications sur le sujet.

Travailler ainsi, c'est apprendre à reconnaître et à respecter l'altérité. C'est également développer des compétences socio-culturelles, linguistiques, psycholinguistiques qui touchent à la qualité même de la relation entre acteurs. Mais ces projets réalisés en commun conduisent aussi à s'interroger sur soi-même à partir de questions simples : « pourquoi nos partenaires s'y prennent-ils autrement pour résoudre des problèmes analogues ? », « Pourquoi et depuis quand je travaille ainsi ? y aurait-il d'autres façons de faire ? » ; « Pourquoi ce qui possible ici ne l'est pas ailleurs ; et réciproquement ? » C'est-à-dire à questionner à la fois ses propres pratiques et les postures mentales qui les sous-tendent. C'est apprendre à se remettre en cause ; et, parfois, à travailler autrement, après avoir volontairement fait « un pas de côté » pour se regarder faire à travers le regard des autres. Les régions frontalières se prêtent particulièrement bien à ce type de travail. Les coopérations COMENIUS également ; un exemple nous est donné par l'IUFM de Montpellier sur l'apprentissage des langues vivantes pour les jeunes enfants, l'intégration des primo-arrivants dans les classes, ou les acteurs et réseaux éducatifs des milieux en difficulté.

- **créer des liens durables**

Par delà les appariements d'établissements, il peut apparaître souhaitable de s'engager dans la durée au sein de partenariats pérennes. Ce peut être avec des centres de recherche d'autres pays, intéressés par des travaux en commun ou par l'ouverture de terrains d'étude, comme le pratique couramment l'INRP. Ou encore avec des universités, via des conventions cadres entre établissements d'enseignement supérieur ; ou des collaborations régulières à l'image des monitorats effectués par des doctorants dans les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES).

On ne travaille pas de la même façon lorsque l'on a la durée devant soi. Cela peut d'ailleurs faciliter, dans un deuxième temps, un engagement commun éventuel dans des réponses communes à des appels d'offres de la Commission Européenne¹⁴. Des formules explicites de **jumelage** présentent en outre l'avantage de pouvoir s'inscrire dans des jumelages existants déjà entre plusieurs municipalités ; et d'avoir ainsi plus facilement accès aux réseaux qu'ils mobilisent.

- Prendre du recul

L'Europe avance vite. D'autres régions du monde aussi. Mais les pays n'avancent pas tous au même rythme pour des raisons qui méritent analyse. D'où l'intérêt de travaux comparatifs sur des sujets d'intérêt commun liés à la formation des enseignants et à la professionnalisation de leurs formateurs. De nombreuses organisations se sont déjà engagées dans de tel travaux. Citons, par exemple et sans ordre particulier, le programme ARION¹⁵, les études de l'OCDE¹⁶, la Fondation Européenne pour la Formation de Turin, le CEDEFOP qui dispose d'un fonds très complet de publications imprimées et en ligne, le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres et, bien sûr, le CNRS et le Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et de la formation professionnelle. Le Ministère de l'Agriculture et de la Pêche investit également dans des réflexions transculturelles.

Dans un autre ordre d'idée rappelons que certains organismes, comme la Fondation Européenne pour la Formation citée plus haut, disposent déjà d'observatoires des systèmes et pratiques de formation initiale et continuée des pays de l'Est en voie d'accession et de ceux du groupe MEDA¹⁷. Ces pays sont souvent demandeurs d'aide pour développer leurs systèmes de formation au regard des nouvelles perspectives économiques, culturelles, sociales et politiques qui sont les leurs. Des expertises venant de la part des IUFM pourraient être proposées. On se forme parfois davantage en conseillant ou en formant ses homologues qu'à travers des stages, ou l'analyse de sa pratique quotidienne.

- Travailler ensemble sur cette question

N'oublions pas le caractère formateur d'un travail en commun au sein d'un IUFM sur une ouverture européenne et internationale des établissements : entre collègues, en particulier entre permanents et formateurs en temps partagé, ou avec les enseignants stagiaires. Réfléchir aux transferts possibles de ces pratiques en direction des formateurs, des enseignants stagiaires et des IUFM. Constituer des groupes d'experts au sein de pôles sur les compétences à développer dans le champ de l'ouverture européenne et internationale, dans les activités scolaires ou péri-scolaires... Il appartient à chaque établissement, dans le cadre de sa situation géographique, de son projet et de son plan de formation, de se positionner sur l'ampleur de l'intérêt qu'il entend porter à une ouverture européenne et internationale.

Terminons ce chapitre sur trois idées qui replacent ces réflexions dans une perspective plus large.

¹⁴ Pour faciliter l'accès à des programmes européens voir l'association RACINE, 73 rue Pascal 75013 Paris, info@racine.asso.fr

¹⁵ Programme de formation pour les cadres sur des sujets éducatifs traités de façon comparative.

¹⁶ OCDE 2 rue André Pascal 75016 Paris
FEF : villa Gualino. Turin Italie
CEDEFOP – Thessalonique. GRECE

• D'abord le **caractère international par nature de la recherche en éducation et en formation**. Les remarques et suggestions de la mission conduite par Antoine Prost sont sources de maintes réflexions pour le sujet qui nous occupe ; et il convient donc de s'y reporter de façon précise. Citons simplement cet extrait de la conclusion :

La nécessaire dimension internationale des recherches en éducation n'a pas été abordée ici. D'une part, la France manque d'un véritable Centre d'éducation comparée. Il n'existe pas d'observatoire qui suive les évolutions des systèmes éducatifs étrangers les plus importants et s'interroge sur les raisons des différences. Historiquement, dans les années soixante et soixante-dix, la perspective internationale était portée par l'OCDE (CERI) qui organisait des confrontations et des échanges. Son rôle s'est déplacé en direction de la constitution d'indicateurs, et les recherches conduites au sein même du Ministère de l'Education Nationale, au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, et dans certaines universités mériteraient d'être recensées pour voir sur quelles bases et comment développer l'éducation comparée qui demande aujourd'hui à être reprise à partir de problématiques plus vigoureuses.

Le point est d'importance. La recherche en éducation dans notre pays souffre en effet de son hexagonalisme, si l'on nous permet ce néologisme. Non seulement elle est beaucoup moins développée, compte-tenu des potentiels relatifs, que dans beaucoup d'autres pays, y compris des pays francophones voisins, comme la Suisse et la Belgique, mais elle reste trop souvent repliée sur elle-même. On peut certes signaler des exceptions ; c'est ainsi que la didactique, peut-être grâce à ses ancrages disciplinaires, semble mieux insérée dans la recherche internationale. Mais, dans l'ensemble, la recherche française est peu présente dans le débat international. Elle est aussi peu ouverte aux influences extérieures...

A l'heure où l'Europe s'élargit, où les systèmes éducatifs des divers pays rencontrent des problèmes identiques, où la Commission de Bruxelles met en place des financements appréciables, une recherche purement hexagonale avoue par là même son insuffisance. Ce devrait être l'un des soucis de l'instance de pilotage dont nous avons dit la nécessité, que d'organiser des échanges internationaux, d'envoyer de jeunes chercheurs en post-doc à l'étranger et d'ouvrir la recherche française aux confrontations venues de traditions scientifiques et pédagogiques autres. Il est indispensable de mieux coordonner la recherche, de mieux l'évaluer et de lui donner une impulsion forte, dans des directions jusqu'ici trop peu explorées. Mais cela ne suffit pas : il faut l'inscrire résolument dans le débat international. La recherche en éducation ne sortira pas du sous-développement sans une internationalisation réussie.

• Ensuite l'**intérêt des colloques internationaux** sur des sujets comme celui qui nous occupe ici. Certains en sont particulièrement proches ; par exemple celui qui s'est tenu récemment à Neuchâtel, à l'initiative de l'Association internationale de didactique, sur « les tâches et leurs

¹⁷ Ensemble des pays entourant la méditerranée ou entourés par elle.

contours ». Lieux de savoirs, lieux de découverte et d'analyse critique des travaux présentés, ces colloques sont aussi des lieux de rencontre, de partage avec des homologues, ou des spécialistes que l'on ne croiserait pas autrement... Si ce n'est sur la toile ; à condition, bien sûr, de connaître leur existence. C'est aussi une occasion de faire connaître ses propres travaux et d'engager peut-être des partenariats, souvent condition nécessaire d'une internationalisation réussie.

- Enfin n'oublions pas le point crucial de **la langue**. Ce sera un enjeu majeur dans la formation des nouvelles générations. La Commission Européenne l'a fortement souligné ces dernières années, en s'appuyant sur des propositions concrètes. C'est déjà un défi pour les anciennes générations ; mais aussi une difficulté qu'elles ne savent pas toujours surmonter et qui crée des obstacles majeurs à l'appropriation de travaux éminents, qui resteront inconnus pour des questions linguistiques. C'est aussi un obstacle à la communication, dans les zones non francophones, de nos propres dispositifs et initiatives. En attendant de progresser dans la maîtrise de plusieurs langues européennes, il serait déjà utile de repérer systématiquement, au sein de la littérature internationale, des ouvrages structurants de la problématique de la formation des enseignants et des formateurs, de les faire traduire, ou, au moins, d'en traduire les « bonnes pages ». Les anglo-saxons pratiquent déjà les « handbooks » ou les « readers », rassemblant régulièrement ce qui paraît d'essentiel sur un sujet donné. Rappelons à ce sujet les ressources de traduction offertes dans le cadre des différents ministères. Un travail de recensement et de valorisation est actuellement effectué sous la coordination du ministère des Affaires Etrangères.

6. Trouver la posture juste

Une telle analyse ne serait pas complète si elle ne mentionnait pas l'importance des attitudes, ou de la « posture » qui sous-tendent l'activité des formateurs dans l'accomplissement de leurs missions. Cette idée ressort en particulier des avis portés par des enseignants du second degré, ayant une ou deux années d'ancienneté¹⁸, sur leurs études en IUFM. Le point le plus positif est l'enthousiasme qu'ils manifestent, resté très proche de celui qui les a guidé vers le métier puisque 86% d'entre eux recommenceraient volontiers le même parcours. En revanche, le regard est plus sévère, quoique différencié, sur ce que certains appellent « l'esprit faculté ». Notamment sur l'importance prise par les contenus disciplinaires qui induit en dominante des jugements sur les connaissances, mais qui peut souligner aussi des décalages de la formation en IUFM avec la réalité de terrain. Ainsi, d'un côté, on entend des remarques sur l'attitude trop scolaire des enseignants stagiaires qui, entrés en IUFM à la suite d'épreuves difficiles et de haut niveau, se remettent en quelque sorte sur les bancs de l'école. Et, de l'autre, des interrogations sur la position de formateurs à « double casquette », tantôt aidants et tantôt juges, tantôt préparant effectivement au travail complexe de la classe et tantôt positionnés sur un rôle de professeur incontestable dans une discipline donnée.

Par ce qu'elle peut enfermer dans des jeux de rôle réciproques, cette ambivalence ne favorise pas forcément la maturation professionnelle, l'acquisition d'une véritable professionnalité, l'autonomie et l'adaptabilité. C'est un sujet d'autant plus délicat à aborder, en parlant de formation de formateurs, qu'il renvoie à tout un ensemble d'attitudes plus ou moins conscientes, de modes d'expression, de questionnements, de suggestions ou de prescriptions ; mais aussi de pratiques langagières, voire même de tons de voix qui constituent autant de messages verbaux et non verbaux sur la position mentale et affective du formateur face aux stagiaires. Qui est-il : formateur ? Professeur ? Les deux ? Acteur et porteur d'un système complexe et, en tant que tel, ayant une influence qui dépasse de loin les seuls enseignants stagiaires en IUFM ? Est-il d'abord formateur, pour un temps donné, ou plutôt chercheur dans des partenariats de « recherche impliquée » avec les universités ? Envisage-t-il d'y travailler un jour ? Quel visage dominant présente-t-il aux enseignants stagiaires dans l'exercice de ses fonctions ?

La position que l'on tient ou que l'on choisit influence celle de ses interlocuteurs. Si l'important est que les professeurs stagiaires perçoivent clairement, dès leur entrée dans un IUFM, qu'ils ont changé de statut, qu'ils ne sont plus des étudiants, a fortiori des élèves, mais des professeurs en voie de professionnalisation que le stage mettra très vite en situation de pleine responsabilité, alors ce changement de statut doit être perceptible dans le regard des autres. Cela implique donc que les formateurs se présentent d'abord comme des « formateurs ». Et qu'ils aient bien conscience d'avoir eux-mêmes changé de position par rapport au travail de professeur qui était le leur auparavant ; ou qu'ils continuent à être tout en exerçant d'autres responsabilités, aussi importantes mais différentes.

Cette nouvelle position n'est pas si facile à comprendre, à acquérir et à vivre. Elle ne s'enseigne ni dans les livres ni à travers des cours ex cathedra. Se l'approprier, si l'on partage cette analyse, passe plutôt par les contacts avec les « anciens », des approches pluridisciplinaires aux côtés des stagiaires sur des problèmes professionnels concrets, comme le suggère Philippe Meirieu, des échanges d'expériences, ou des groupes de type « Balint » ; cela passe aussi par l'animation de mises en situation concrète, des jeux de rôles, des simulations de rentrée conçues et conduites avec les futurs enseignants...

Bref, changer de position passe probablement par des engagements concrets et personnels, hors discipline, de nature à modifier le regard que le formateur porte sur ses « élèves ». Et réciproquement, s'il est vrai que « la pratique reste la seule source réelle d'apprentissage du métier d'enseignant »... et de formateur, comme l'enquête précédemment citée le laisse entendre.

7. Mettre en œuvre ces orientations ?

Les modalités permettant de mettre en œuvre de telles orientations au sein de la formation initiale et de la formation continue des formateurs sont innombrables. Il ne paraît pas utile, à ce

¹⁸ cf. note d'information de la D.P.D. de l'IUFM à la classe » 01-56. Décembre 2001 (étude menée sur un échantillon

stade, de les évoquer dans leur diversité. Les lecteurs de ce rapport les ont bien en tête : groupes de réflexion et d'échange, analyse et mutualisation d'expériences, cours et conférences, recherches, auto-documentation et auto-formation, formations ouvertes et à distance, séminaires, résolution de problèmes professionnels, jeux de rôles et simulations, projets pluri ou transdisciplinaires, expérimentations formalisées, pratiques innovantes évaluées, journées d'études, connexion à des centres de ressources, à des réseaux internet ou intranet, visites aux stagiaires préparées et exploitées, productions collectives de ressources éducatives, rédaction de documents ou accompagnement d'écriture de mémoires professionnels, communications dans des colloques, missions, stages à l'étranger, formations informelles... et bien d'autres encore. Ce ne sont pas les idées qui manquent. L'enjeu est plutôt de savoir identifier et apparier la « bonne pratique » avec les objectifs, la nature et les contenus des apprentissages que l'on veut induire au sein d'une population donnée. C'est une composante classique de l'ingénierie de formation communément utilisée dans les établissements.

Son équilibre est à trouver entre l'ancrage dans la réalité d'aujourd'hui et l'anticipation des évolutions à venir pour permettre aux enseignants et aux formateurs d'y faire face. Il repose aussi sur l'articulation entre plusieurs niveaux de formation de formateurs correspondant à différentes finalités de cette formation. On peut en imaginer quatre qui sont à coordonner dans l'espace mais aussi dans le temps :

- **Des dispositifs de formations de formateurs réalisés en interne** dans les différents IUFM, en application des plans de formation adoptés par le conseil d'administration. Ces dispositifs pourraient regrouper leur formation d'entrée dans le métier, leur accompagnement dans la prise de fonctions, leur professionnalisation progressive et leur formation continuée. Se situant dans l'enseignement supérieur, souvent perçu comme porteur d'une culture faite d'initiative, d'autonomie, d'esprit critique et de capacité à créer du savoir, ces dispositifs de formation prendraient une partie de leurs racines dans le monde de la recherche. S'agissant d'instituts de formation de maîtres, on peut attendre de ceux-ci une volonté d'innovation pédagogique permettant, par delà des connaissances disciplinaires et didactiques déjà maîtrisées, de mettre en regard les savoirs, savoir-faire, comportements et compétences, à acquérir ou à perfectionner, avec les situations d'apprentissage les plus pertinentes pour faciliter leur articulation avec la réalité du terrain sur lequel les enseignants stagiaires vont être placés. Nous serions ici sur le **lieu de base de la professionnalisation**. L'établissement, son projet dont les formateurs sont aussi porteurs, sa politique de formation jouent un rôle déterminant à ce stade.

- **Des situations de formation « délocalisées »** permettant aux formateurs de se confronter à d'autres formateurs, à d'autres institutions, à d'autres choix de formation, à d'autres cultures ; et de

s'interroger, hors de leur milieu naturel de travail, sur leurs postures de travail, leurs « allant de soi » et leurs habitudes. **Ce pourrait être le lieu du travail identitaire et de la prise de recul** sur le métier de formateur, sur les représentations que l'on s'en fait, sur ses contraintes actuelles et sur les évolutions sociétales qui l'influenceront dans l'avenir. C'est aussi le lieu de réflexion privilégié sur les mutations et les ruptures que ce métier peut connaître au sein d'une société nouvelle qui pose les questions d'éducation et de la formation tout au long de la vie à l'échelle de l'Europe. Le rôle des pôles actuels, dont le développement a été très inégal selon les régions, ou d'éventuelles autres formes de mutualisation utilisant par exemple les TIC, pourrait s'en trouver revitalisé. En sachant que le tout e-learning ne remplace pas la richesse des échanges en direct.

- Un **étage national** prend évidemment sa place au sein de cette architecture. Il est tout naturellement relayé au niveau régional par les académies. Ce sont les **lieux d'une réflexion privilégiée sur la nature, les apports et les exigences du travail dans la fonction publique, sur les orientations et les priorités de l'éducation nationale** mais aussi sur **les grandes évolutions des responsabilités**, des problèmes, des défis et des enjeux **de la fonction enseignante** à tous les niveaux ; des lieux d'inter-connexion mutualisée de réseaux, un niveau scientifique d'échanges nationaux et internationaux entre formateurs et chercheurs au sein duquel la voix des formateurs pourrait se faire entendre plus largement. Cela peut constituer encore un champ de réflexion et d'action où il soit possible de **donner une consistance au métier de formateur**, de construire une culture et une identité communes aux formateurs des IUFM et de développer la légitime reconnaissance nationale à laquelle ils aspirent. C'est enfin l'endroit où peuvent se concerter les différentes politiques de formation des acteurs clés du système comme cela a été suggéré dans la première partie de ce rapport.

- Enfin la nature même de la société de la connaissance évoquée plus haut, les ressources offertes par les technologies numériques, les réseaux d'échanges formels et informels, l'accès (théorique) à tous les savoirs du monde, renvoient à un quatrième niveau : celui **de l'auto-formation**, que certains préfèrent appeler la « formation auto-dirigée ». Nous en avons déjà parlé ; c'est une pratique déjà largement développée, a fortiori par les personnes n'ayant pas d'autres choix que de se former seules. Elle vient tout naturellement en écho avec le travail documentaire et l'engagement dans certains des travaux de recherche évoqués plus haut. Elle peut se trouver considérablement rénovée aujourd'hui par des formes modernes de tutorat et d'aide à l'auto-formation, l'accès à des modes plus structurés « d'e-learning »¹⁹. Et, bien sûr, par le développement de réseaux d'échanges et de mutualisation des savoirs qui ne se résument pas aux seules thématiques disciplinaires. C'est **le lieu d'individualisation des parcours individuels de professionnalisation**. C'est aussi le lieu par excellence d'approfondissement, de maturation et

d'appropriation des apports des autres formations, en écho à leur confrontation aux situations et exigences de travail. C'est, par conséquent, un lieu d'interaction privilégié entre les trois niveaux précédents.

Tout cela reste, bien sûr, à valider, compléter, approfondir, négocier. En termes d'architecture de formation, bien sûr ; mais aussi en termes de contenus et de méthodes, en termes de communication institutionnelle et en termes de dispositifs d'évaluation. Certains pourront vouloir procéder, après inventaire et bilan évaluatif de l'existant, à une « ré-ingénierie » de la formation des formateurs en IUFM à un ou plusieurs des niveaux précédents. C'est un projet global et ambitieux ; il faut être sûr de pouvoir le mener à son terme. D'autres souhaiteront peut-être, dans un premier temps du moins, être plus rapides et plus modestes à la fois, en veillant à ce que les IUFM puissent déjà réaliser concrètement et de façon durable les propositions des plans de formation qu'ils ont eux-mêmes conçus, mettre en œuvre les recommandations des rapports de missions qui ont jalonné cette première décennie d'existence et s'approprier les multiples initiatives pédagogiques qui ont fleuri ces dernières années. Ils seront alors conduits à imaginer des modalités nouvelles de formation de formateurs, impliquant et associant de multiples acteurs, souvent très concernés, mais pas toujours habitués à travailler ensemble. Peut-on imaginer que certains enseignants-chercheurs y soient associés ? La richesse de leur analyse est attestée par les travaux rapportés précédemment. Dans tous les cas, il conviendrait de tirer les leçons de ces expériences grâce à des évaluations, ou à des audits croisés entre établissements, qui pourraient éventuellement être conduits par des personnes hors éducation nationale, voire venant de pays francophones.

Bien des personnes rencontrées ont souligné le grand désir des formateurs de se perfectionner, de se rencontrer, de conduire des travaux en commun avec des collègues d'autres IUFM, ainsi que la générosité et la qualité de leur engagement dans ce sens. Elles ont également évoqué **un enjeu majeur**, au delà des questions plus techniques abordées ici : la nécessité, comme préalable ou conséquence de la formation, d'une attitude plus ouverte à la diversité des conceptions et des pratiques, d'une culture faite davantage d'esprit critique que de certitudes, y compris dans le rapport de chacun à soi-même. Et d'acceptation d'une réalité naturelle : le risque classique de ne rencontrer au départ que des positions antagonistes, voire contradictoires. Il faut du temps pour passer des représentations individuelles à une représentation collective et partagée. C'est l'incontournable contrepartie de la liberté intellectuelle, de mise dans l'enseignement supérieur, et de la nécessaire volonté d'anticiper l'avenir.

¹⁹ cf. les travaux de la Commission Européenne sur « e-learning » et « e-Europe ». et les sites correspondants, ainsi bien sûr que celui d'« education.fr ».

TROISIEME PARTIE

QUELQUES MESURES A COURT TERME

La rénovation de la formation des enseignants constitue une lame de fond dont l'ampleur et les effets ne peuvent s'apprécier qu'à l'échelle d'une décennie. La plupart des principes d'orientation figurant dans ce rapport prennent directement leur place dans ce mouvement d'ensemble, en se reliant aux résultats et préconisations d'autres missions, notamment celles qui ont été citées dans la première partie. Ils ne prendront toute leur efficacité que si les acteurs concernés les recréent et les concrétisent à leur manière, avec leurs compétences, leurs contraintes et leurs ressources propres, mais aussi en fonction de leurs environnements sociaux et culturels, ce qui ne dispense pas de la nécessité d'un cadrage national et d'un signal politique fort sur l'importance accordée à la professionnalisation de formateurs en IUFM.

Un ensemble de propositions a été formulé, dans les deux parties qui précèdent, concernant des principes à observer et des objectifs à poursuivre dans le domaine de la formation des formateurs en IUFM²⁰. Elles sont d'importance inégale mais visent toutes à contribuer à l'ouverture de voie de progrès dans la conception, l'organisation et la conduite d'un processus global de développement des compétences en IUFM. Celui-ci s'étend de l'information des candidats potentiels et du recrutement des formateurs et jusqu'à la formation continue accompagnant ou anticipant l'évolution de leurs activités, en passant par les processus de professionnalisation et de gestion des ressources humaines réunies au sein des instituts. Parce qu'elles se greffent sur des institutions et des pratiques existantes, parce qu'elles concernent à la fois des nouveaux formateurs et des formateurs permanents ou en temps partagé déjà en place, et parce qu'elles ne prennent sens que si elles sont articulées entre elles, ces propositions s'inscrivent plutôt dans **le moyen terme**.

Comme l'indique la lettre de mission, Il convient également de **s'intéresser au cours terme**, au moment qui précède la rédaction des futurs plans de formation des IUFM. Et de formuler des suggestions plus modestes sur des **mesures susceptibles d'être prises dans l'immédiat**, sans mobiliser des budgets trop lourds, sans rechercher l'exhaustivité, ou les possibilités d'extension à tous les établissements. A condition bien sûr que chacune de celles qui seraient retenues contribue directement à alimenter un processus à plus long terme de professionnalisation des formateurs dans leurs missions de professionnalisation des futurs enseignants.

Cet ensemble de mesures possibles ressort principalement des entretiens qui viennent d'être conduits. Elles n'ont pas encore été validées quant à leur réelle faisabilité. Il convient donc les considérer comme une sorte de base de données que chacun pourra interroger et enrichir à sa guise en fonction de ses projets et de son propre champ des possibles.

²⁰ Ces propositions figurent notamment aux pages 10, 15, 17 à 20, 22 et 23, 25, 27 à 29, 32 à 34.

Nous connaissons les interrogations, les limites et les dangers soulevés par toute tentative d'établissement d'une typologie. Cet effort reste cependant préférable à un simple recensement qui mélangerait des propositions renvoyant à des cadres de pensée et à des enjeux très différents. C'est pourquoi nous avons regroupé ces « suggestions pour l'immédiat » en cinq rubriques principales :

- La professionnalisation du groupe des formateurs
- La formation des formateurs proprement dite
- La capitalisation et la mutualisation des expériences et innovations
- L'appropriation et la valorisation des ressources technologiques
- Les dispositifs de pilotage et d'évaluation de la formation des formateurs

En revanche, l'ordre dans lequel ces suggestions sont présentées au sein des rubriques et sous rubriques n'a pas de signification particulière

1°- La professionnalisation du groupe des formateurs

- Recrutement, entrée dans le métier

- Elargir la pratique de profils de poste rédigés en préalable à tout recrutement.
- Traduire les missions contractualisées des différents IUFM pour la prochaine année en termes d'inventaire des compétences nécessaires pour les remplir et de composition de l'équipe pédagogique.
- Lorsque la question risque de se poser, procéder au sein des IUFM concernés à une simulation des éventuels problèmes de fonctionnement induits par les effets de nombre (par exemple liés au décalage du concours du premier degré) et des voies et moyens pour les résoudre, concernant en particulier les formateurs.
- Favoriser une affectation collective aux IUFM pour des groupes de candidats désireux, s'ils y sont admis, d'y constituer une équipe pluridisciplinaire, sur la base d'un projet présenté en commun.
- Analyser ce qui permettrait de faire davantage connaître le métier des formateurs en IUFM et leurs perspectives d'évolution avec une visibilité nationale.
- Développer la réflexion avec les cadres des rectorats pilotant les plans de formation des personnels, dont les personnels des IUFM, dans l'esprit d'une meilleure articulation avec les établissements.
- A l'image de ce qui se passe dans d'autres secteurs (par exemple : AFPA, centre de coopération de l'apprentissage dans le bâtiment...) mettre en place s'ils n'existent pas, dès la rentrée prochaine, des séminaires d'accueil des néo-formateurs, prolongés par un accompagnement régulier, tout au long de l'année, de ce nouveau métier.

-.....

- Dimensions communautaires et appartenance à l'établissement

- Veiller à ce que toute formation de formateurs mêle les différentes catégories professionnelles qu'ils représentent.
- Développer et conceptualiser les pratiques de simulation de situations institutionnelles animées de façon interdisciplinaire par les formateurs (par exemple : simulation de rentrée).
- Favoriser toutes les possibilités de travail en commun au sein des IUFM pour œuvrer dans le sens d'une culture commune des enseignants et des formateurs qui intègre et dépasse le seul cadre des disciplines.
- Examiner la possibilité et la pertinence de donner un « cadre temporaire d'accueil » aux nouveaux formateurs, dans l'esprit des propositions de la commission Bornancin incluant une formation obligatoire d'entrée dans le métier.

·.....

- Aspects institutionnels

- Favoriser l'émergence de travaux collectifs sur les questions d'ordre institutionnel (« groupes formation-réflexion » ou « groupes formation-production ») pour développer une prise de conscience de la complémentarité des tâches de chacun et de l'appartenance de tous à l'institution.
- Créer un lieu d'étude et d'innovations sur les réponses possibles à des questions d'ordre institutionnel qui se poseraient en cours de formation.
- Associer une action de formation, même courte, à toute prise en charge de nouvelles tâches par un formateur en IUFM. Faire figurer cette formation dans ses obligations de service.
- Accroître au sein des établissements et en partenariats avec les universités, les possibilités d'accès à des DESS ou des DEA, afin de constituer progressivement un groupe de formateurs désireux et capables de s'impliquer dans la formation de leurs collègues et de servir de médiateurs entre l'IUFM et le monde universitaire.
- Faire connaître et valoriser les possibilités d'utilisation des nouveaux processus de « validation de l'expérience » afin d'aller dans le sens d'une plus grande formalisation des acquis des formateurs et leur éventuelle mobilisation pour l'obtention ultérieure de titres et diplômes (par exemple master). Cette démarche est démultipliable vers les enseignants stagiaires.
- Clarifier les accès aux corps d'enseignants chercheurs, en particulier lorsqu'ils peuvent résulter d'une combinaison entre la validation des expériences et le système de crédits européens.
- Etudier la place statutaire de la formation des formateurs, en formation initiale comme en formation continue, comme droit et comme nécessité :
- Donner un signal fort au niveau national sur le fait que la formation continue et l'auto-formation font partie à part entière de la charge de travail des formateurs.
- Etudier les transpositions possibles des concepts de capital temps-formation et de congés thématiques en ce qui concerne les formateurs en IUFM.

- Procéder à une synthèse des autres dispositifs de formation d'agents publics, hors éducation nationale, sur la construction de l'identité professionnelle et des compétences de service public, ainsi qu'un inventaire de la recherche dans ces domaines.
- Relier les textes fondateurs des IUFM et les documents structurants de la décennie afin de bien situer les mesures nouvelles dans la continuité de l'évolution de ce réseau d'établissements. Développer le réflexe de la recherche du sens.
-

2°- La formation des formateurs

- Ouvertures thématiques

- Monter des rencontres avec des formateurs de formateurs de haut niveau du secteur privé, ou para-public, pour examiner leurs visions de leurs évolutions professionnelles, leurs références théoriques principales, leurs grilles d'analyse de leurs activités et d'évaluation des résultats et des effets de celles-ci. Monter, en synthèse, un colloque national, relayé régionalement, sur le thème « *formation de formateurs : inventaires et prospective* ».
- Organiser en hiver 2002/2003 un colloque sur les dynamiques de professionnalisation, réunissant des formateurs d'IUFM et les différentes équipes de recherche françaises et internationales, au moins francophones, travaillant actuellement sur ce sujet faire de même pour l'alternance.
- Etablir des partenariats entre universités et IUFM permettant aux enseignants-chercheurs de venir, présenter aux formateurs et enseignants-stagiaires les avancées de leurs recherches, sur un temps intégré à leurs charges normale d'enseignement.

·.....

- Formation en lien avec les contenus

- Expérimenter, au niveau des formateurs, des formations spécifiques d'enseignants nommés sur listes complémentaires d'une part, et d'enseignants recrutés hors concours d'autre part. Il s'agit là de situations difficiles dont l'analyse pourrait enrichir la réflexion en retour sur la formation des formateurs.
- Considérer les pratiques marginales comme d'éventuels faits porteurs d'avenir.

·.....

- Formations liées à l'ingénierie de formation et à l'analyse des pratiques

- Organiser, à relatif court terme, quelques colloques régionaux (pôles ?) sur les différents courants théoriques actuels, concernant l'analyse du travail, l'ingénierie de formation, et les ingénieries associées.
- Faire davantage confiance aux enseignants stagiaires dans leurs capacités d'analyser leurs propres pratiques, mais aussi de contribuer à l'analyse des pratiques de formateurs, à des fins éducatives réciproques. Les reconnaître comme des acteurs à part entière dans le fonctionnement des IUFM.

- Formaliser davantage la totalité du processus de stage, de sa conception et de sa préparation à ses diverses exploitations à des fins éducatives. Faire de même pour le mémoire professionnel.
- Développer systématiquement la formation des formateurs à l'analyse des pratiques professionnelles, afin qu'ils soient capables de la pratiquer eux-mêmes pour être mieux en mesure d'en montrer l'intérêt et les démarches aux stagiaires, et de les mettre en œuvre en commun.
-

- Formation à caractère international

- Etudier les possibilités d'insérer les formateurs dans des programmes européens permettant des échanges avec l'étranger ou des missions au sein de l'Union Européenne.
- Se tenir au courant des appels d'offre liés aux programmes européen et des partenariats permettant d'y répondre.
- Intégrer dans les IUFM les implications du projet européen de développement du multilinguisme.
- Veiller à ce que les aspects européens et internationaux ne soient pas pensés de façon disjointe des autres mais comme composante naturelle de l'ensemble du dispositif de formation.
-

3°- Capitalisation et valorisation des expériences et des innovations

- Donner un cadre clair, national ou académique, aux expérimentations, à leur conduite, à leur évaluation et à leur valorisation, en IUFM ou en inter-IUFM.
- Faire un état des lieux au sein des IUFM en matière de programmes, d'innovations, de conceptualisation de la formation des formateurs. Monter une banque de données simple et actualisée d'information sur les expérimentations en la matière.
- Valoriser « l'atlas des innovations », enquête auto-remplie envoyée à 11 000 chefs d'établissement.
- Procéder à une analyse des plans de formation des IUFM sur ces deux dernières années et de leur mise en œuvre réelle. En tirer les leçons, pour les plans de l'an prochain.
- Faire l'inventaire de tout ce qui permet de garder des traces facilement accessibles des expérimentations mises en œuvre, des moyens mobilisés, des résultats obtenus et de leur coût réel : développer une culture de la mise en mémoire ; et revivifier les mémoires mortes.
-

4°- L'appropriation et l'exploitation des ressources technologiques

- Valoriser les études et recherches croisant les apports des TICE avec l'évolution des disciplines elles-mêmes et des métiers de l'enseignement et de la formation. En faire un objet d'étude au sein des enseignements en IUFM.
- Ouvrir des possibilités individuelles de s'engager dans une mission ou un projet de recherche-action liés aux TIC, cohérents avec les besoins de l'IUFM, pour développer l'intérêt, la maîtrise de ces technologies et prendre de la distance par rapport à elles.

- Réaliser une note de synthèse sur les questions de propriété intellectuelle et de droits d'auteur et sur les dimensions réglementaires, juridiques, financières et éthiques de la production d'enseignements à distance et de dispositifs d'auto-formation (D.T).
- Organiser des journées de réflexion inter-IUFM sur « internet et citoyenneté » et sur l'intérêt mais aussi les dérives et dangers possibles de la navigation sur la toile (CNIL).
- Considérer la maîtrise des TICE comme un mode naturel d'expression et de communication, incontournable dans la culture actuelle. Et donc comme une compétence de base de tout formateur. En tirer les conséquences sur les composantes de leur formation.
- Sur la base du volontariat, développer un plan d'expérience inter-IUFM portant sur l'introduction progressive de nouvelles modalités de formation et de tutorat à distance dans la formation des enseignants. Etudier à cette occasion les perspectives qu'elles offriraient pour en développer un programme de formation continue « e-learning », pour les enseignants en poste.
-

5°- Les dispositifs de pilotage et d'évaluation

- Mettre en place, sur la base du volontariat, un entretien annuel d'échange et d'appréciation sur la réalisation des missions des nouveaux formateurs au sein du plan de formation de l'IUFM. Cet entretien pourrait être réalisé avec l'un de leurs pairs (« superviseur »).
- Aider les formateurs dans l'élaboration de projets personnels et professionnels donnant sens à l'établissement d'un parcours individuel de professionnalisation.
- Introduire explicitement la formation des formateurs dans le plan de formation de chaque IUFM et la faire approuver par le conseil d'administration.
- A partir d'une analyse comparative entre quelques IUFM rechercher quelques invariants éventuels dans les conditions de réalisation et de réussite du plan de formation d'un établissement par delà ce qui constitue sa singularité première.
- Faire une étude rapide sur les principales causes des dysfonctionnements des pôles. Etudier les possibilités de les revivifier si nécessaire, ainsi que les enjeux et les intérêts des acteurs concernés pour les faire vivre.
- Dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, penser le plan de formation des IUFM non comme une opération se déroulant sur une année mais comme un processus global de formation initiale et de professionnalisation dans un métier évolutif.
- Veiller à ce que les études, enquêtes ou rapports sur le degré de satisfaction des enseignants et enseignants stagiaires vis à vis de leurs formations en IUFM soient étudiés dans tous les IUFM, en préalable à la rédaction du plan de formation.
- Renforcer de façon significative le bureau administratif chargé de suivre, au sein de la DES, la formation initiale des enseignants et la formation de leurs formateurs. Renforcer structurellement ses liens avec les autres directions concernées.
-

OUVERTURES

Un tel rapport n'a pas à être conclu puisqu'il est là pour rassembler une partie de la réflexion actuelle sur l'objet de la mission, faire resurgir dans la mémoire des lecteurs ce qu'il a pu omettre, sous-estimer, ou injustement valoriser ; et, surtout, contribuer à une dynamique d'acteurs multiples, conscients du rôle de la formation d'entrée dans le métier et de la formation continue des formateurs en IUFM au sein du processus de rénovation de la formation des enseignants.

Bien des points évoqués ici sont déjà connus. Il n'était vraisemblablement pas inutile de les regrouper et de les mettre en perspective les uns par rapport aux autres. Un certain nombre de propositions ont probablement été déjà mises en œuvre dans tel ou tel IUFM, dans d'autres établissements, ou à d'autres niveaux. On ne le sait pas toujours. Parce que ces initiatives n'ont pas été valorisées à leur juste mesure ; ou parce que leurs auteurs n'ont pas souhaité qu'elles le soient à un certain stade de réalisation ; ou pour bien d'autres raisons. Un certain nombre d'expressions ou d'orientations formulées ici vont peut-être, sans l'avoir voulu, attirer des foudres, ou faire apparaître des impossibilités majeures. C'est normal : nous le disions au début, ce texte manque de recul et, sur certains points, de ces connaissances qui ne s'acquièrent que par le vécu dans un établissement. Il est donc plus que naturel qu'il devienne une sorte de « document martyr », soumis à la critique, au remodelage, à la concertation mais aussi confronté aux débats d'idées et à la négociation avec les partenaires sociaux. Admis ou rejeté, l'important est qu'il serve à « construire du mieux ». Il convient donc de le mettre à sa juste place d'aujourd'hui, rappelée dans l'avant-propos, mais aussi de replacer le sujet qu'il explore dans le déroulement des années qui viennent.

Cela revient à s'interroger sur les moyens et ressources spécifiques nécessaires, mais aussi sur le **dispositif de pilotage** actuel et futur de la formation des formateurs dans les IUFM. Les parties précédentes de ce rapport ont montré les liens étroits que cette formation devrait tisser avec d'autres champs, notamment le recrutement, les missions contractuelles et leurs évolutions, les perspectives de carrière et la gestion individuelle et collective des compétences de ces formateurs. Elles ont proposé des hypothèses sur le contenu et les modalités de ces formations, et développé plus largement certains points clés qui peuvent les enrichir. Mais quelles que soient les options qui seront prises in fine, la question reste posée de la mise en œuvre globale et de la conduite du dispositif d'ensemble de formation des formateurs en IUFM, des possibilités d'évolution dont il disposera et de ses processus de régulation. Répondre à cette question aura plusieurs implications.

D'abord le choix de **créer, ou pas, des structures et des corps spécifiques**. A l'issue de cette réflexion de telles créations ne paraissent guère souhaitables. A la fois parce que de nombreuses instances ont déjà été créées, qui peuvent être re-vivifiées comme certains pôles, ou utilisées à ces fins, comme le Comité national de suivi, animé par le recteur Losfeld. Et parce que

des expériences déjà anciennes montrent à quel point il faut être prudent vis-à-vis de la tentation de nommer des « formateurs de formateurs de formateurs » en IUFM.

Puis **l'intérêt éventuel de repartir à zéro** et de lancer, par exemple, une vaste étude structurante concernant la formation de ces formateurs. Il est bien rare que ce qui est plaqué ou prescrit de l'extérieur fonctionne dans la durée. Il paraît donc plus intéressant, plus efficace, et plus de nature à mobiliser les personnels concernés de partir de ce qui a déjà été fait, d'en tirer les leçons, et de développer une attitude assez générale de veille, de partenariat et d'expérimentation. C'est-à-dire d'impliquer les acteurs sans oublier ce qui doit accompagner cette option très pragmatique ; c'est-à-dire le droit à l'erreur dans l'expérimentation, des dispositifs d'évaluation prévus dès le départ et des modalités de formalisation, de capitalisation et de mutualisation de ce que la Commission Européenne appellerait les « bonnes pratiques ». D'ailleurs caractériser et mutualiser les erreurs constitue déjà une bonne pratique !

Le développement de **méthodes de travail nouvelles**, conservant une juste place aux indispensables rencontres, groupes de réflexion et échanges directs, mais limitant les déplacements, les travaux intermédiaires trop formalisés et les réunions évitables grâce aux technologies de traitement de l'information et de communication vient ensuite. C'est une démarche importante si l'on veut que la conception et la conduite de la formation des formateurs en IUFM soient portées par le milieu sans pour autant devenir trop consommatrice de temps ; ou apparaître comme entrant en concurrence avec les missions directes de formation des enseignants. Le développement d'une culture « naturelle » d'éducation et de formation tout au long de sa vie se fera d'autant mieux, et d'une façon plus pérenne, s'il s'appuie sur une dynamique collective de co-production de compétences au sein des IUFM et au-delà.

C'est dire l'importance d'un **dispositif de pilotage global**, souple, attentif aux évolutions, visant davantage la cohérence des initiatives que leur homogénéité et s'articulant sur plusieurs pôles d'initiatives travaillant en interaction. Il aura à trouver un équilibre subtil entre les visions, les convictions, les initiatives et les réalisations de multiples acteurs : avant tout les IUFM, établissements d'enseignement supérieur de plein exercice au sein des missions qui sont contractuellement les leurs, la CDIUFM, les recteurs et les académies, acteurs essentiels à la fois comme relais du Gouvernement et du Ministère, comme employeurs, gestionnaires, gardiens des règles, lieu de contractualisation et lieu de formation, les corps d'inspection territoriaux et nationaux, les organisations syndicales... Mais aussi les universités et les grands établissements d'enseignement supérieur, les centres de recherche, les établissements du premier et second degré qui vont accueillir les futurs enseignants, des organismes nationaux comme l'INRP, le CNDP, les CRDP, les instances de modernisation du service public et de valorisation des innovations pédagogiques, des partenaires européens et internationaux, les associations et organisations pédagogiques... Et, bien sûr, le Ministère, porteur de la politique nationale, lieu d'impulsion des orientations, des initiatives, des réglementations d'intérêt général et instance de

veille et de régulation. Différentes directions s'y trouvent directement concernées par le sujet. En particulier la DES, la DESCO, la DPE et la Direction de la technologie.

L'équilibre évoqué plus haut est nécessaire pour agir ; il ne peut être que métastable.

La complexité même du champ de la formation des formateurs et la diversité des enjeux auxquels il renvoie, nécessite par conséquent la mise en place d'organes de pilotage simples, bien identifiés et coordonnés. Il convient probablement de se limiter à un petit nombre de niveaux de pilotage : celui de l'IUFM, celui de la mutualisation inter-IUFM, dans l'esprit qui a présidé à la création des pôles, et les niveaux national et académique, distincts mais liés par nature.

Il appartient évidemment à chaque niveau de se positionner par rapport aux autres ; et de définir sa propre singularité dans la construction, la conduite, l'évaluation et les transformations du dispositif global de formation. Le niveau national a un rôle clé à jouer de mise en cohérence, d'incitation, de développement de la crédibilité et de la reconnaissance de la formation des formateurs. Il pourrait trouver place au sein du Comité national de suivi, cité plus haut, en s'inscrivant à la fois dans une logique d'anticipation et de conduite de projet et dans une logique de résolution de problèmes et de développement de la qualité des actions existantes ou à créer.

Enfin on ne saurait parler de pilotage sans rappeler que l'engagement en formation constitue une démarche profondément individuelle, même si elle se situe dans un cadre familial. Cette démarche est souvent reliée à une situation ou un projet professionnel ; elle exprime toujours, sous forme consciente ou inconsciente, un projet de vie, une mise en perspective du passé, une espérance pour l'avenir. C'est dire que le pilotage d'une formation de formateurs reviendra toujours, in fine, à la personne qui fait le choix de s'y s'engager. C'est une condition indispensable pour pouvoir ancrer cette formation dans l'utilité, la nécessité, mais aussi dans l'imaginaire de chacun.

LISTE DES ANNEXES

- ANNEXE 1** **Lettre de mission**
- ANNEXE 2** **Remerciements**
- ANNEXE 3** **Participants au séminaire du 14 mars 2002**

ANNEXE 2

Remerciements

Cette brève mission n'aurait pas été possible sans l'appui des personnes qui, avec compétence et bienveillance, ont bien voulu accepter de partager leurs réflexions sur le sujet ou nous ont communiqué de précieux documents pour alimenter notre réflexion. Nous exprimons toute notre gratitude à Mesdames et Messieurs :

M. Bernard ALLUIN	Cabinet du Ministre
M. Philippe ASTIER	CNAM
M. Daniel BANCEL	Recteur de l'académie de Versailles
M. Claude BAPST	Directeur général RACINE
M. Jackie BEILLEROT	Professeur honoraire université Paris X Nanterre
Mme Claudine BLANCHARD-LAVILLE	Université de Nanterre Paris X
M. Michel BORNANCIN	Professeur des université, université de Nice
M. Bernard CORNU	Chargé de mission auprès du Ministre
Mme Francine DEMICHEL	Directrice de l'enseignement supérieur
Mme Béatrix DESMAISON	Direction de la technologie
M. Marc DURAND	Université de Montpellier III
M. Gérard GONFROY	Président de la CDIUFM
M. André HUSSENET	Directeur adjoint du Cabinet du Ministre
M. Pascal JORLAND	Direction de l'enseignement supérieur
Mme Martine LE GUEN	Direction de l'enseignement scolaire
M. Alain LE PAPE	Direction de la technologie
M. Joseph LOSFELD	Recteur de l'académie de Nancy-Metz
M. Jean-Louis MARTINAND	Professeur des universités à l'ENS de Cachan
Mme Emilie NOUBADJI	Direction de l'enseignement supérieur
M. Pierre PASTRÉ	Professeur au CNAP
M. Jacques PELOUS	Directeur de l'IUFM de l'académie de Montpellier
M. Alain PLEURDEAU	Directeur de l'IUFM de l'académie de Nantes
Mme Germaine SIMONI	Direction de l'enseignement scolaire

Enfin j'adresse tous mes remerciements à Madame Patricia JOVANNEAU, à Mesdames Suzanne CAUSSAT, Brigitte METRAL et Francia COMA dont l'implication souriante, la patience et les compétences ont beaucoup contribué à la construction de ce rapport.

ANNEXE 3**Participants au séminaire du 14 mars 2002**

- **Mme Marguerite ALTET** Université de Nantes
- **M. Yves CELANIRE** Sous-direction des actions éducatives et de la formation des enseignants DESCO
- **M. Jean DEROY** Chef du bureau de la réglementation des recrutements DPE A3
- **Mme Béatrix DESMAISON** Adjointe de la sous-directrice des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication DT
- **M. Pascal JORLAND** Chef du bureau de la formation initiale des enseignants DES A13
- **M. Alain LEGARDEZ** IUFM de l'académie d'Aix-Marseille
- **M. Alain LE PAPE** Bureau des technologies de l'information et de la communication Pour l'enseignement scolaire DT
- **Mme Suzanne NADOT** IUFM de l'académie de Versailles
- **Mme Emilie NOUBADJI** Chargée de mission de la sous-direction des certifications Supérieures et de la professionnalisation DES
- **M. Jacques PELOUS** Directeur de l'IUFM de l'académie de Montpellier
- **M. Alain PLEURDEAU** Directeur de l'IUFM de l'académie de Nantes