

## **La formation de formateurs : un espace institutionnel de confrontation entre les savoirs universitaires et les savoirs d'expérience**

Avant de préciser la question que se propose de traiter cette communication, je voudrais présenter brièvement les deux actions de formation de formateurs qui vont être étudiées.

Il s'agit de deux formations, initiées au plan académique à la suite d'innovations institutionnelles : le séminaire sur « L'interdisciplinarité un enjeu pour la formation initiale et continue des enseignants » en septembre 2000 coïncide avec la mise en place dans le second degré de nouveaux dispositifs (Travaux Personnels Encadrés en lycée d'enseignement général, Projets Personnels à Caractère Professionnel en Lycée professionnel, Travaux Croisés en collège) ; le stage de formation à l'analyse des pratiques professionnelles en janvier 2003 est créé lors de la mise en place de l'Accompagnement à l'Entrée dans le Métier (formation continue spécifique aux enseignants titulaires débutants).

Les points communs sont :

- Des actions de formation de formateurs construites par des équipes pluri-catégorielles (IPR, Universitaires, formateurs en formation initiale et continue, chefs d'établissement et professeurs). Dans le cas du séminaire sur l'interdisciplinarité, l'impulsion est venue de l'IUFM, dans le cas de la formation à l'analyse des pratiques du Rectorat, mais les deux actions mettent en synergie les ressources des deux institutions ce qui conduit à des collaborations entre des personnels de statuts différents et de disciplines différentes.
- Des actions en phase avec l'actualité éducative. Elles ont pour objectif d'apporter une contribution à la réflexion et à la mise en œuvre des innovations en cours. Tout ou partie des bénéficiaires de la formation sont en effet amenés à conduire à très court terme, voire dans l'urgence pour la seconde, des stages ou groupes à destination d'enseignants. Cette contrainte temporelle oblige à envisager, lors de la préparation du séminaire, les retombées sur les actions de formation à conduire, ce qui explique le choix de temps d'ateliers dont les objectifs renvoient aux différentes dimensions de la réalisation d'un projet interdisciplinaire ou d'une analyse des pratiques.
- L'engouement qu'elles ont suscité. Cela s'est traduit par un grand nombre de candidats (250 personnes pour le séminaire sur l'interdisciplinarité, 120 pour les formations à l'analyse des

pratiques); il n'y a pas là un simple effet des incitations institutionnelles. Ceci traduit les besoins en formation de formateurs et exprime des aspirations à une évolution professionnelle.

- Enfin, les prolongements de ces actions : le séminaire sur l'interdisciplinarité stimule la définition d'une politique de formation de formateurs à l'IUFM ; le stage sur l'analyse des pratiques prévoit des regroupements décentralisés, après le démarrage des actions dans les établissements, pour un suivi des formateurs qui animent les premiers groupes à destination des professeurs néo-titulaires.

Une fois campées les actions qui font l'objet de cette étude de cas, précisons le cadre d'analyse. Dans l'intitulé de cette communication, nous avons posé l'hypothèse d'un espace institutionnel de confrontation entre les savoirs universitaires et les savoirs d'expérience, en référence aux caractéristiques dégagées par Gérard Malglaive (1990) lorsqu'il compare les savoirs théoriques et procéduraux. Ce dernier, en effet, signalait que les savoirs théoriques n'entretenaient pas des rapports directs avec les savoirs procéduraux tout en reconnaissant avec B. Schwartz que « tout praticien est un impénitent consommateur de théorie », il insiste sur le « rapport contradictoire à la pratique » du savoir théorique et de la nécessité « de s'affranchir des pratiques pour les conduire ». Ces propos m'ont suggéré une grille de lecture des actions de formation qui questionne la place et la fonction des conférences assurées par des universitaires et du travail en ateliers.

### **Les usages des savoirs universitaires en formation de formateurs.**

Les savoirs universitaires proposés en référence dans les deux actions de formation se situent pour une part en extériorité relativement aux pratiques professionnelles des enseignants ou sont issus de recherches sur la formation. Les premiers ont pris une place plus importante dans le séminaire sur l'interdisciplinarité : une des trois conférences programmées a été faite par Dominique Vinck, professeur de sociologie, membre du Centre de recherche en innovation socio-technique et organisationnelle (laboratoire CRISTO). Partant de recherches sur les mutations du mode de production des connaissances, ce dernier montrait la remise en cause de l'organisation hiérarchique et cloisonnée de la recherche au profit de projets dont les retombées deviennent « des ressources stratégiques » pour la société, qui traversent les cloisonnements disciplinaires et qui exigent la constitution de réseaux où les chercheurs collaborent avec des partenaires divers et exercent des rôles plus complexes. Cet éclairage sociologique complétait l'examen de l'interdisciplinarité dans le cadre scolaire, thème des deux autres conférences, décliné dans sa dimension historique au sein du système scolaire et stratégique pour ses incidences sur l'organisation du travail des élèves et des enseignants au sein des établissements scolaires. Dans la formation à l'analyse des pratiques, les trois conférences programmées étaient assurées par des enseignants-chercheurs de l'IUFM de Grenoble qui

avaient produit des travaux sur ces dispositifs de formation, cependant l'une des conférences traitant de la déontologie en analyse des pratiques l'envisageait dans un cadre plus large que celui de l'Education Nationale. Le développement de l'analyse des pratiques professionnelles était compris en référence à l'analyse François Dubet (2002) relative au « déclin de l'institution » (dispersion des finalités et des valeurs, prévalence des normes d'efficacité sur les prescriptions, incertitude affectant les identités professionnelles).

L'intitulé des conférences, leur contenu ne préjuge pas de leur usage. Il s'agit de présenter des savoirs issus de recherches pour des formateurs qui vont devoir accompagner l'évolution des pratiques professionnelles qu'appellent les contextes nouveaux d'enseignement. Les actions de formation sont donc un espace intermédiaire où peuvent circuler, pour reprendre le terme de J.-L. Derouet (2002), les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience. Mais cela n'a rien d'automatique. Les savoirs universitaires dispensés peuvent être reçus comme une simple ouverture culturelle, dont la valeur tiendrait à son caractère désintéressé vis-à-vis des urgences de l'action : leur isolement marquerait une mise à l'écart des savoirs d'expérience. Ils peuvent donner aux formateurs une caution, liée au prestige d'un savoir légitime : il y aurait là constitution « d'un espace d'intéressement » qui mettrait les savoirs de la recherche au service de la cause de l'innovation. Ils peuvent tirer leur valeur opératoire de leur statut épistémologique, leur spécificité garantissant paradoxalement leur utilité pratique. Ils s'affichent alors comme des savoirs théoriques qui ne sont donc pas normatifs (ils cherchent à rendre intelligible ce qui est, non à dire ce qu'il faut faire) et comme ayant une validité relative, liée aux conditions de leur élaboration. Leur fonction principale serait alors de faire contrepoids à la rhétorique des injonctions, très présente dans un contexte d'incitation institutionnelle à l'innovation (cette rhétorique de la prescription enferme les futurs formateurs dans une éthique de la conviction qui devient un cadre de référence, sensé évident, pour l'action à conduire). Le statut épistémologique des savoirs théoriques produit, au contraire, une rationalité ouverte sur les possibles, les relations et le registre des fins, ils peuvent donc mieux préparer les futurs formateurs à agir en fonction d'hypothèses de travail et à apprendre de l'expérience. C'est ce que nous voudrions montrer à partir des deux actions de formation qui font l'objet de cette étude.

Auparavant nous ferons deux remarques. Premièrement, dans ces actions, les références sociologiques, non directement issues de travaux sur le système scolaire, introduisaient une visée comparative et ont apporté une grille de lecture du contexte social, culturel et institutionnel des innovations et des pratiques professionnelles. D'autres références scientifiques assurent une fonction analogue. On peut penser qu'un éclairage philosophique provoque un effet de formation parce que questionnant les finalités de l'action, il oblige à sortir de ce que Gérard Malglaive (1990) appelle la « circularité de l'argumentation » où les justifications de l'action prétendent

en livrer le sens : « les fins auxquelles s'ordonne l'action peuvent en effet conduire », note l'auteur, « à ne la considérer que de leur seul point de vue ». En formation, et pour ce qui nous concerne celle des enseignants, cette posture conduit souvent à mettre le formateur en porte-à-faux, faute de clairvoyance sur les enjeux des innovations engagées et d'anticipation des obstacles et des effets suscités par leur mise en œuvre.

Deuxièmement, nous ne prétendons pas faire un repérage objectif des usages que les personnes bénéficiant de cette formation ont fait des divers savoirs théoriques dispensés par les chercheurs. Cela supposerait une observation participante de quelqu'un extérieur à l'élaboration des actions de formation et des entretiens approfondis. Notre étude envisage les conditions de transmission de ces savoirs théoriques non leurs conditions de réception.

Si nous examinons dans cette perspective la conférence de Dominique Vinck lors du séminaire sur l'interdisciplinarité, elle a contribué à créer une circulation entre des savoirs sociologiques et l'expérience des enseignants. En effet, partant des pratiques d'interdisciplinarité dans les projets de recherche scientifiques qu'il avait, comme sociologue, analysées, il les confronte aux pratiques interdisciplinaires des enseignants en articulant dans sa réflexion les trois dimensions de l'interdisciplinarité : les pratiques sociales et techniques, les institutions et les épistémologies. L'ouvrage, qu'il a publié peu après le séminaire et qui a été diffusé aux participants, reflète l'esprit de son intervention comme le révèle cet avertissement donné dans l'introduction : « L'ouvrage se présente donc comme un essai de formalisation d'un savoir-faire concret. Il n'a ni la prétention d'être exhaustif, ni celle de tenter une généralisation. Les réflexions proposées s'enracinent et reflètent largement une série d'expériences dont l'examen est de nature à aider chercheurs et enseignants à définir eux-mêmes leurs propres points de repères... Il ne s'agit pas de livrer un catalogue de recettes, trucs et astuces, qui n'auraient plus qu'à être appliqués et reproduits. En aucun cas, le chercheur ou l'enseignant n'est dispensé à réfléchir à son projet, au contexte de son action, aux contraintes qui sont les siennes et à ses propres références » (Vinck, 2000). On voit bien ici que le conférencier respecte la spécificité des champs d'intervention : un projet de recherche scientifique n'est pas un projet d'élève et vice-versa ; mais la conduite de projet, dans l'un ou l'autre champ, peut susciter une interpellation réciproque sur les pratiques. Le conférencier refuse le ton de la prescription et la logique de l'application : le statut épistémologique du savoir théorique est au service de pratiques ouvertes dans leurs modalités (les hypothèses de travail sont plurielles), dans leurs évaluations (prise en compte des contextes, ressources et obstacles), dans leurs finalités (diversité des principes de justification).

La seconde action de formation offre un autre cas de figure. Les conférenciers qui sont intervenus lors du stage de formation à l'analyse des

pratiques professionnelles sont à la fois des praticiens et des chercheurs dans le domaine considéré. Ils ont une position d'intermédiaires : diffusant des recherches sur le sujet, ils en produisent ; tout en testant des dispositifs et des démarches, ils constituent une banque de ressources pour les équipes de formateurs. Dans ce cas, c'est l'articulation dans l'institution de procédures de formation et de travaux de recherches qui leur donne une position d'interface et non de relais entre l'injonction ministérielle et les nouveaux formateurs. Mettant pourrait-on dire la main à la pâte, ils peuvent traduire les besoins des novices ; disposant d'un recul grâce à leurs travaux et la connaissance de la littérature scientifique, ils peuvent introduire dans la recherche de moyens d'action l'espace du questionnement et des possibles. Ayant interviewé les responsables de programmes de recherche sur la diffusion de la recherche en sciences de l'éducation, Christiane Etévé et Patrick Rayou (2002) constataient que tous leurs interlocuteurs étaient conscients de l'importance « d'intermédiaires à tous les niveaux, de l'impulsion des recherches à leur réalisation et à leur diffusion... On peut en effet supposer que ces intermédiaires retraduisent en permanence les messages ou les injonctions reçus et qu'ils les rendent plus problématiques, plus proches des besoins des différents partenaires ». La position des conférenciers, ayant conduit des recherches très contextualisées et capables de les mettre en relation avec les travaux d'autres équipes, leur donne des atouts pour ce rôle d'intermédiaire.

Nous venons donc de montrer l'usage des savoirs théoriques en formation de formateurs en analysant les contenus et la fonction assignés aux conférences dans les deux actions étudiées. Mais le savoir théorique ne circule pas seulement dans ces exposés universitaires, il est mobilisé aussi dans le travail en atelier qui fonctionne en alternance avec eux. Dans un deuxième temps, nous examinerons le rôle de cet espace de travail pour la confrontation entre les savoirs universitaires et les savoirs d'expérience.

### **La confrontation des savoirs universitaires et des savoirs d'expériences dans les ateliers.**

Lors du séminaire sur l'interdisciplinarité comme du stage sur l'analyse des pratiques, le travail d'atelier avait pour fonction de dégager des principes et de proposer des démarches pour la conduite des futures formations d'enseignants. Le libellé des ateliers témoigne du souci de retombées pratiques, leur organisation de la volonté de ne pas s'inscrire dans une logique qui privilégierait un trajet linéaire et direct de la théorie, supposée provenir d'une source unique, aux actions de formation.

Le programme des ateliers dans les deux formations de formateurs retient des dimensions qui renvoient à la mise en œuvre. Le séminaire sur l'interdisciplinarité proposait des ateliers sur les démarches pédagogiques (le choix du sujet et le projet de l'élève, recherche documentaire et formation, l'évaluation), sur les outils (le carnet de bord et son suivi), sur

l'établissement et des modalités du travail enseignant (l'organisation de la co-intervention et l'interdisciplinarité, l'organisation dans l'établissement). Le stage sur l'analyse des pratiques offrait des ateliers préparant à la conduite d'un groupe d'analyse des pratiques : ateliers thématiques sur les différentes facettes de ce dispositif de formation (posture du formateur, utiliser des documents et des ressources, travailler une situation par la parole, contenus et objets de travail possibles), un temps de simulation d'une séance et un temps de préparation de la séance initiale. La confrontation des savoirs universitaires et des savoirs d'expérience ne découle pas cependant du simple libellé des ateliers qui aurait un rôle incitatif mais elle tient surtout aux modalités de travail engagées.

Pour le séminaire sur l'interdisciplinarité, cette confrontation s'est opérée grâce à la préparation des ateliers qui associait un universitaire, des membres du corps d'inspection et des équipes pédagogiques innovantes. Ainsi pour prendre le cas d'un des ateliers, celui sur le choix du sujet et du projet de l'élève, la réflexion s'est nourrie à plusieurs sources : des savoirs conceptuels sur la démarche de projet, la formalisation par des équipes de professeurs ayant conduit de TIPE en classes préparatoires, des TPE en classe terminale et les résultats de bilans tirés au plan national de la phase expérimentale. Les animateurs de l'atelier ont proposé de réfléchir à cette étape du projet interdisciplinaire des élèves en utilisant les ressources du savoir universitaire et les savoirs produits par les équipes innovantes. De ce fait, après présentation du cadrage institutionnel en référence aux textes officiels, la discussion a permis de problématiser la question du choix d'un sujet par les élèves, en repérant les enjeux épistémiques, méthodologiques et culturels de cette étape de la démarche, sur la base d'un inventaire de sujets choisis par des élèves et des avatars de leur projet de sa conception à son résultat. Après avoir établi, les critères à satisfaire pour que le sujet procède bien d'une initiative des élèves et d'une élaboration intellectuelle d'un problème, après avoir pointé les ressources et les écueils à cette phase du travail, l'atelier a produit à destination des formateurs d'enseignants un transparent sur les compétences et connaissances nécessaires aux enseignants pour accompagner cette étape. La circulation des savoirs permet une capitalisation et une élaboration nouvelle des acquis de l'expérience ; il en résulte non des procédures canoniques mais des hypothèses de travail utiles à la conduite de formations sur le terrain. Les autres ateliers ont procédé de la même manière entraînant une circulation des savoirs de sources hétérogènes. Ainsi l'atelier sur le carnet de bord a croisé les savoirs universitaires sur les effets cognitifs de l'écriture, les savoirs procéduraux sur les formes possibles de ce carnet de bord et la formalisation des savoirs d'expérience sur les fonctions du carnet de bord à partir de la notion d'objet intermédiaire, elle-même issue de travaux universitaires.

Pour le stage sur l'analyse des pratiques, ce métissage des savoirs s'était effectué en amont. En effet, la mise en place des dispositifs d'analyse des pratiques à l'IUFM de Grenoble, qu'ils soient d'orientation clinique ou

relèvent de la psychologie et de la pédagogie des apprentissages, a donné lieu à une « structure triple » (Baïetto, Campanale, Gadeau, 2001) : groupes d'analyse pour les professeurs stagiaires, groupe de suivi ou réunions de travail pour les formateurs qui les conduisent, équipes engagées dans ce qu'on peut appeler une « action-recherche ». Les résultats de ce fonctionnement sont l'élaboration de savoirs pluriels qui font évoluer le dispositif lui-même et les formations qui lui sont associées. Nous parlons de savoirs pluriels car certains sont issus de recherches évaluatives, d'autres sont des élaborations portées par une écriture individuelle et collective de l'expérience à partir d'hypothèses de recherche, d'autres se trouvent sur le versant opératoire comme la base de documents sur Internet construite par les formateurs, qui fournit un outillage théorique et pratique sur les sujets débattus en analyse des pratiques. Ils sont pluriels dans un second sens car ils proviennent de deux types d'analyse des pratiques, clairement différenciés par leur finalité, leurs objets de travail, leurs références théoriques et leur style de conduite du groupe. Ceci n'empêche pas qu'il y ait circulation des savoirs produits dans les deux dispositifs par les articles recensant les résultats de recherche mais aussi par des formateurs qui ont connu successivement l'un et l'autre dispositif.

Comment ces acquis ont été mobilisés lors de la réalisation en un temps très court d'un stage de formation de formateurs ? Ils ont soutenu la dynamique de l'alternance entre conférences et travail d'atelier. Les trois conférences ont abordé les questions du dispositif en analyse des pratiques, de la déontologie et des procédures : elles donnaient un cadre de référence pour le stage de formation. L'existence de points d'appui scientifiques permettait d'éviter toute modélisation dans les propos qui avaient un statut hybride qu'on pourrait qualifier de théorico-pratique comme la tentation de l'éclectisme qui nourrit des amalgames aux effets désastreux en formation. Mais c'est surtout l'alternance avec les ateliers qui a étayé la confrontation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience. Une progression a été établie selon l'axe temporel confrontation avec les conceptions de l'analyse des pratiques provenant des rôles exercés par les personnels en formation, sensibilisation durant le stage à la spécificité d'une analyse de pratique reposant sur un travail par la parole et par un groupe interdisciplinaire, anticipation de la formation à conduire sur le terrain par la préparation de la première séance. Les débats qui ont suivi les conférences et les échanges au sein des ateliers conduisaient à des ré-interprétations réciproques. Une évaluation systématique n'a pas été conduite, mais plusieurs indices peuvent être avancés. Un indice quantitatif : 80 % des stagiaires ont à l'issue du stage souligné l'intérêt de l'alternance entre conférence et ateliers. Les interventions de stagiaires ont relancé certains questionnements centraux au sein des équipes de recherche comme la place des références aux savoirs externes dans la construction collaborative des connaissances au sein des groupes d'analyse des pratiques (Dessus, Campanale, 2000). Le travail de préparation du stage associant des formateurs diversement spécialisés dans l'analyse des pratiques a, d'autre

part, stimulé l'imagination pratique et le surgissement de nouvelles hypothèses de travail car il ne pouvait être question de transposer purement et simplement dans l'Accompagnement à l'Entrée dans le Métier le dispositif existant en formation initiale. Un propos glané lors d'un atelier d'un enseignant surpris de « la fragilité de la parole » dans cet espace de formation alors que les professeurs sont des professionnels de la parole, témoigne de l'impact d'une connaissance qui procède à la fois d'un ancrage sur l'expérience vécue en formation et d'un repérage possible par l'étagage conceptuel qui donnait consistance à la démarche suivie lors du stage.

Nous avons interrogé deux formations de formateurs sous l'angle de la circulation des savoirs, cette étude ouvre sur des questions relatives à la conception de telles formations et à leurs conditions institutionnelles.

### **En conclusion...**

Sur le premier point, il nous semble que les analyses de G. Malglaive (1990) sur les fonctions heuristiques, économiques et de contrôle, assurées par le savoir théorique relativement aux productions techniques, peuvent être transposées aux rôles du savoir en sciences humaines en formation de formateurs. Par sa fonction heuristique, « il oriente l'action et ses procédures en suggérant des voies possibles pour la réalisation de ses fins », nous avons souligné l'importance de ce jeu sur les possibles qui s'oppose aux dérives doctrinales en formation. Par sa fonction économique, « il permet à l'action de s'accomplir dans l'abstrait, le monde symbolique, avant de le faire dans le concret le monde matériel », cela a été montré sur le travail en atelier : par exemple, envisager en pensée le statut, la forme, la fonction du carnet de bord dans un projet interdisciplinaire mené par un groupe d'élèves, c'est ne pas dissocier la pensée de l'outil, de sa fabrication et de son utilisation. Enfin le savoir théorique « permet un contrôle permanent de l'action exercée sur le réel en donnant à connaître les transformations qu'il subit au cours de cette action », cela renvoie à la nécessité d'une vision contextualisée et distanciée des effets de la formation et d'une conception dialectique qui préserve la nécessaire autonomie des rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience mais qui ne répugne pas à leur métissage car un dispositif de formation cohérent matérialise des théories sous-jacentes et bien des théories scientifiques s'enracinent sur les obstacles et énigmes auxquels se heurtent les savoirs d'expérience. Resterait à suivre le circuit des réinterprétations qui s'opèrent dans les deux sens.

Sur le second point, nous voudrions attirer l'attention sur certaines conditions de cette confrontation. La première, c'est le lien indispensable entre la formation de formateurs et la recherche pour la situer dans une autre perspective que la prescription. La seconde, c'est la constitution d'équipes pluridisciplinaires et pluri-catégorielles pour ne pas brouiller la confrontation par la multiplication des relais et pour que chaque formateur

effectue pour lui-même et avec les autres cette confrontation : il ne s'agit pas de faire coexister des chercheurs et des formateurs de terrain, il s'agit d'œuvrer en commun en débattant des finalités et démarches de formation. La troisième, c'est la nécessité de temps et des méthodes pour assurer le suivi et l'évaluation de ces formations car il est nécessaire « de s'affranchir des pratiques pour les conduire », tant il est vrai que la théorie n'est pas « dans l'action comme un livre ouvert que l'on pourrait lire en quelque sorte à la force du poignet » (Malglaise, 1990). Enfin cela interroge la professionnalité des formateurs de formateurs, l'étude de cas que nous avons menée plaide pour un « profil poly identitaire » que M. Altet (2002) définit sur la base d'une triple expertise : expertise des pratiques enseignantes, expertise en formation d'adultes, expertise en analyse des pratiques et en recherche, le cocktail pouvant varier d'un formateur à l'autre.

## **Bibliographie**

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P., (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck

BAIETTO M-C., CAMPANALE F., GADEAU L., (2001), « L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives », *Recherche et formation*, Paris, INRP

BAIETTO M-C., BARTHELEMY A., GADEAU L., (à paraître 2003), *Dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Pour une clinique de la relation éducative.*, Paris, L'Harmattan

DEROUE J-L., (2002), « Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences en itinéraire de recherche », *Recherche et Formation*, n°40, Paris, INRP

DESSUS P., CAMPANALE F., (2000), « Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM, théorie de la pratique et pratique de la théorie », *Colloque les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Toulouse, AECSE/CREFI

ETEVE C., RAYOU P., (2002) « La demande de transfert des résultats de la recherche : présentation de quelques problèmes et points de vue », *Recherche et Formation*, n°40, Paris, INRP

MALGLAIVE G.,(1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF

VINCK D., (2000), *Pratiques de l'interdisciplinarité. Mutation des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*, Presses Universitaires de Grenoble