

ALTERNANCE, ÉVALUATION ET PARCOURS PERSONNALISÉ DES PROFESSEURS DES ÉCOLES, UNE DÉMARCHE EN COURS

Richard ÉTIENNE

Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

2003

Richard.Etienne@univ-montp3.fr

La formation des professeurs des écoles (anciens instituteurs) repose en France sur une “*alternance juxtapositive*”¹ (stages sur le terrain et cours à l’IUFM). À la traditionnelle préparation et exploitation des stages, l’équipe du site de Montpellier a substitué une imbrication reposant dans un premier temps sur la transformation de la formation générale (Etienne, R., 1996). Nous nous sommes efforcés de mettre en œuvre les principes de “*l’établissement formateur*” (Etienne, R., 1999) puis nous avons tenté d’étendre cette démarche à l’ensemble de la formation. Afin de mieux cerner cette “*alternance intégrative*”, je me propose d’évoquer rapidement le contexte dans lequel elle s’est construite, puis ses principales caractéristiques et enfin les difficultés de son développement ainsi que les recherches qu’elle nous impose de conduire.

1. Le contexte du projet

158 professeurs stagiaires répartis en six groupes en 1999-2000 sont pris en charge par six équipes co-pilotées par un Professeur d’IUFM et par un Directeur d’École Annexe ou d’Application (DEA). Chacune d’entre elles possède une maîtrise globale de sa démarche, même si les références (Étienne, R., Lerouge, A., 1997) sont travaillées en formation de formateurs et lors des réunions d’équipes ou de site. Plusieurs équipes-ressources viennent enrichir le dispositif : toutes les Zones d’Éducation Prioritaire (ZEP) et Réseaux d’Éducation Prioritaire (REP) du département, un groupe de formateurs sur l’école maternelle, des conseillers pédagogiques (CP) pour l’enseignement rural, l’Adaptation et l’Intégration Scolaires (AIS) et les classes à plusieurs cours.

¹ “*La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail et son articulation interactive avec les situations de formation sont parmi les caractéristiques essentielles de l’alternance. Cependant ce lien peut revêtir différentes*

- Une “ *alternance juxtapositive* ”

L'héritage d'un système “ *normalisé* ” fait que les professeurs stagiaires passent quatorze semaines (six en pratique accompagnée et huit en responsabilité) dans les écoles et le reste sur le site. Les pratiques ont évolué vers une collaboration plus ou moins égalitaire entre les professeurs et les maîtres-formateurs (MF). Ce que je retiendrai c'est un paysage marqué par un assez grand libéralisme dans lequel les nouveaux modèles de coopération avec le terrain (Bouvier, A. et Obin, J.-P., 1998) émergent progressivement.

- Des écoles annexes et d'application prêtes à jouer le jeu

Sur Montpellier, le réseau de sept écoles nous a fourni une opportunité pour inscrire notre démarche dans une construction projective. Malgré l'ancienneté du statut des MF qui bénéficient d'un diplôme spécifique (CAFIPEMF) et d'un tiers de décharge pour leur intervention, la présence dans leurs classes de professeurs en formation et le contact avec les enseignants de l'IUFM entretiennent un désir de collaboration forte. Animées par leurs directeurs, ces écoles se sont mises à réfléchir sur le “ *volet formation* ” (en 1998-1999) de leur projet. Elles sont ainsi passées d'une logique de ressource indifférenciée à un repérage des compétences et à la formulation de souhaits d'intervention.

- Une formation générale (FG) à la recherche de cohérence

Depuis leur création, les IUFM (Étienne, R., 1996) éprouvent les plus grandes difficultés pour développer une formation générale qui satisfasse les attentes des stagiaires. La décision la plus opératoire semble avoir été le regroupement progressif en deux puis un module de cette formation fédérée autour des compétences non didactiques de discipline de l'enseignant. Ainsi, pédagogie et didactique générale y côtoient la connaissance du développement de l'enfant, la gestion de la classe et de l'autorité, les gestes professionnels de l'enseignant et l'exploration des ressources et des contraintes de l'environnement de l'école.

- La formation pour co-construire le projet d'alternance intégrative en logique de projet

Dans l'Éducation nationale, l'ingénierie pédagogique ou de formation n'est pas rémunérée et ne peut pas l'être. Utilisant plusieurs stages de formation continue, l'équipe du site organise une formation innovante fondée sur le développement de compétences collectives (Le Boterf, G., 1997). Discussions, simulations et analyses de pratiques permettent d'élaborer deux documents au titre significatif (*Le mémento du maître-formateur*, 1997, puis *Le maître-formateur et l'accompagnement du projet*, 1998). Construit collectif trop complexe et évolutif pour être détaillé ici, cet ensemble

formes (...) on considère qu'une "véritable alternance", "l'alternance intégrative" articule les apprentissages réalisés en situations de travail et ceux effectués en situations de formation. ” C. Mathey-Pierre, 1994.

détermine un plaisir à travailler ensemble qui n'échappe ni aux décideurs institutionnels ni aux professeurs stagiaires même si leur formation sur une seule année fait ressembler leur parcours à une course d'obstacles.

- L'intégration des parcours personnalisés de formation

En 1999-2000, ce réseau est sollicité pour les parcours personnalisés (quarante-cinq heures). Il s'agit, pour chaque stagiaire, de déterminer, en relation avec son tuteur, un itinéraire de formation qui corresponde à ses besoins et à son projet. Les professeurs stagiaires émettent une grande variété de demandes dont la plupart en liaison étroite avec la classe et l'élève et font preuve d'une grande inventivité.

2. La mise en œuvre

La formation se heurte sans cesse au problème de l'application de l'ingénierie à une production humaine : les principes arrêtés et les logiques envisagées peuvent être contrariés par des effets contre-intuitifs (Crozier, M. et Friedberg, É., 1977), voire carrément pervers.

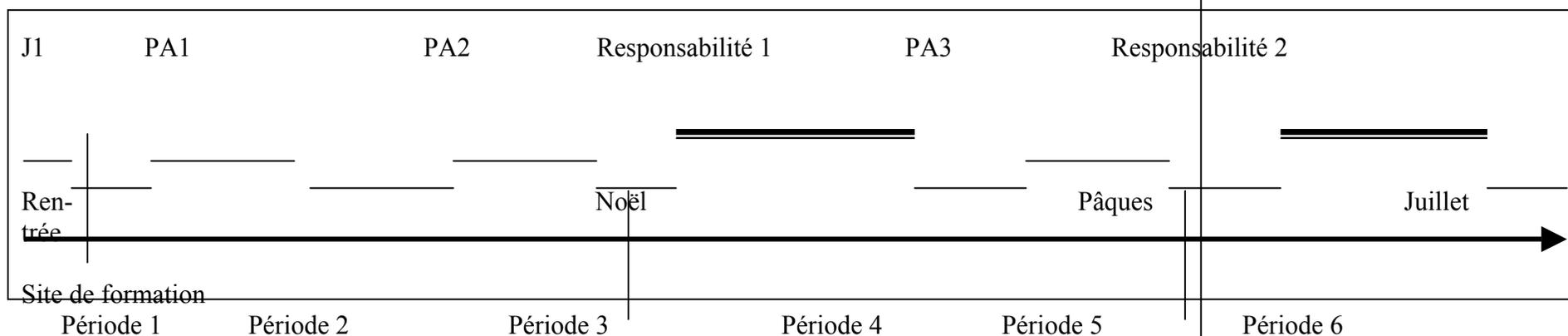
- Temps de la formation, temps de la validation (figure 1)

L'évaluation des stagiaires mine la formation. La confusion entre l'évaluation certificative et son préalable formatif (Barbier, J.-M., 1985) en incite plus d'un à faire comme s'il se formait, c'est-à-dire à se conformer aux attentes réelles ou supposées de l'institution. Donnant huit mois au droit à l'erreur et à la maladresse, la nouvelle dynamique sépare l'accompagnement d'un stagiaire qui est formé par une seule et même équipe mixte (site-terrain) de sa certification répartie sur le dernier mois et demi et assumée par le même ensemble de formateurs mais en s'assurant qu'ils valident des stagiaires dont ils n'ont jamais assuré la formation. Principale mission confiée aux stagiaires et aux formateurs : organiser la professionnalisation. L'idée centrale est de se fier à une référentialisation (Étienne, R., Lerouge, A., 1997) plutôt qu'au référentiel publié par le Ministère (1994) plus utile pour la certification que pour la formation.

Écoles de formation (J1, “ de référence ”, 1, 2 et 3, “ de cycle avec ZEP, maternelle obligatoires et 2/3 MF ”)

J1 et PA1, PA2 et PA3 sont des “ moments d’alternance intégrative ” par observation-entretien avec des MF/MAT

Responsabilité 1 et 2 sont des “ moments d’intégration professionnelle ” grâce au processus de visite formative (ESTEREL)



Les périodes 1 à 6 sont l’occasion de “ moments d’alternance rapide ”

Un parcours personnel est organisé (45 heures + 12 facultatives) sans référence préalable pour l’alternance école-site

Le mémoire professionnel est considéré comme la “ clé de voûte ” de l’alternance école-site (ESTEREL)

**L’ALTERNANCE ENTRE ÉCOLES ET SITE DE FORMATION
SUR LE SITE IUFM DE MONTPELLIER (PE2)**

Figure 1

- L'équipe de formation (figure 2)

Ce calendrier traduisant une volonté collective, il a fallu former les équipes. Déterminé par la nature du projet, leur profil est actuellement le suivant :

1. Une équipe construite autour de la formation générale
 - ✓ Le professeur formateur de FG, responsable du groupe
 - ✓ Le directeur de l'école annexe ou d'application, coordonnateur des activités
 - ✓ Des maîtres-formateurs de cycle 1, 2 et 3 et un ou plusieurs " bébés maîtres-formateurs "
 - ✓ Des Maîtres d'Accueil Temporaires
 - ✓ Les tuteurs
 - ✓ Les professeurs de disciplines ²
2. Des ressources de terrain
 - ✓ Une ZEP ou REP de référence
 - ✓ Une équipe autour de la maternelle
 - ✓ Un conseiller pédagogique pour les classes à plusieurs cours
 - ✓ Un conseiller pédagogique pour l'AIS

Les équipes de formation

Figure 2

- Les difficultés de communication avec l'école formatrice

La réalisation du compromis entre le plan de formation et l'alternance intégrée passe par une communication de terrain (Étienne, R. et Amiel, M., 1995) dont le défaut est d'être épuisante et toujours perfectible. L'enseignement dans les disciplines s'insère progressivement dans ce concept d'" *alternance rapide*". La gestion par base de données relationnelles souligne la nécessité d'une évolution de l'organisation scolaire (Étienne, R. et Madiot, P., 2000) et le bouleversement radical partant du référentiel de compétences pour aller vers le développement personnel et professionnel.

3. Évaluation et recherche, deux points critiques

Un consensus s'est réalisé autour de la théorie du praticien réflexif (Schön, D., 1983) qui interroge la notion de référentiel et incite plus à l'accompagnement et à l'analyse de pratiques qu'à la transmission ou à l'application. Toute l'équipe, guettant la trace d'une éventuelle professionnalisation, s'est donc posé très rapidement la question de la recherche sur le travail enseignant et sur l'efficacité des dispositifs de formation. L'alternance provoque de nouvelles

² Ce projet ne reçoit actuellement qu'un début d'application dans la mesure où les professeurs n'ont pas la moindre incitation institutionnelle pour voir reconnu le travail de concertation que nécessite un tel dispositif. Il en va de même pour les maîtres-formateurs dont j'ai déjà évoqué l'archaïsme du statut.

contraintes pour l'évaluation en rendant plus difficile la collecte d'informations : le nombre d'évaluateurs et leur diversité augmentent (figure 2).

- La visite formative et le conseil pédagogique (équipe ESTEREL) : l'analyse du travail

L'équipe ESTEREL (étude des situations de travail en enseignement et en formation) essaie de déterminer ce qui se passe dans le travail en classe et dans les entretiens de formation, notamment consacrés au conseil pédagogique. Elle s'appuie sur les travaux de psychologues du travail (Clot, Y., 1999) et d'ergonomes (Theureau, J., 1992) et entend déterminer, en laissant à l'acteur social la maîtrise de son travail, le sens de son action, les règles auxquelles il se réfère et les faits sur lesquels il se fonde pour décider. Cette recherche a engendré une nouvelle forme de formation de “ *conseiller pédagogique* ”. Comment s'intègre-t-il dans une alternance où l'effet de formation ne se produit que si le terrain joue un rôle primordial ? Comment le différencier du compagnon ? Au-delà de la satisfaction plus grande des stagiaires et des formateurs, qu'est-ce qui agit réellement dans la formation ? En quoi l'alternance est-elle perçue dans la construction des compétences ? Est-elle efficiente ? Quelle différence entre le dispositif processus-produit présent dans le couple référentiel-métier et référentiel-formation et la logique de co-construction de références communes aux stagiaires et à l'équipe de formateurs ? Comment faire parcourir l'ensemble des cycles et des types d'établissement tout en permettant aux enseignants débutants de se situer par rapport à un maître référent ? Seul, un programme de recherche peut confirmer ou infirmer les intuitions collectives sur lesquelles est construite notre démarche.

En conclusion, j'ai voulu témoigner sur quelques éléments d'intégration dans l'alternance en formation initiale. La maîtrise du calendrier et la désignation d'équipes stables fonctionnant en logique de projet ne suffisent pas pour rendre efficace, voire même acceptable, une telle formation qui repose sur un entre-deux inconfortable entre contrôle de connaissances et acquisition de compétences, entre état d'étudiant et statut de fonctionnaire, entre adolescence finissante et entrée dans l'âge adulte. Les éléments de complexité croissante évoqués ici, comme l'alternance rapide et la personnalisation, s'inscrivent dans le droit fil de cette évolution dont nous demandons à la recherche de mettre en évidence les points forts et les éléments à retravailler.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- BOUVIER, A., OBIN, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, É. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le seuil, collection Points.
- ETIENNE, R., AMIEL, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris : Hachette.
- ETIENNE, R. (1996). Formation générale non didactique des professeurs stagiaires, quelles compétences professionnelles "transversales" pour l'enseignant ? *In Actes du colloque international (23-25 février 1995) Recherche(s) et formation des enseignants*. Toulouse : *Les Cahiers du CeRF*, n° 4, (p. 819-824), IUFM.
- ETIENNE, R., LEROUGE, A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.
- ETIENNE, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, n° 31, p.137-151.
- ÉTIENNE, R. et MADIOT, P (2000). *L'administration tue-t-elle la pédagogie ?* Dossier du n° 383 des *Cahiers pédagogiques*.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les éditions d'organisation.
- LEROUGE, A. (1999). Analyse de pratique multiréférencée en visite de classe formative, expérimentations à l'IUFM de Montpellier. *In Actes du 2^{ème} colloque international (5, 6 et 7 février 1998) Recherche(s) et formation des enseignants*. Grenoble : IUFM GRAIN D'AILE (cédérom).
- MATHEY-PIERRE, C. (1994). Alternance. *In* CHAMPY, Ph., ETEVE, Ch. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books. Trad. par HEYNEMAND, J. et GAGNON, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne : Peter Lang.

HAUT DE PAGE