

Florent GOMEZ

Bernard HOSTEIN

PENSER ET DISPENSER DES FORMATIONS COMMUNES

Résumé : Les formations communes peuvent être pensées à partir de plusieurs logiques, l'IUFM d'Aquitaine privilégiant celle de la préparation à l'emploi. Cet axe directeur conduisit dans un premier temps à rechercher les éléments communs aux différents métiers préparés, et dans un deuxième temps à y retenir un thème propre à développer les savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'exercice professionnel. L'observation, parce qu'elle répondait à certaines exigences majeures (faisabilité, utilisation possible par les formations concomitantes ou ultérieures...) fut retenue. Sa mise en œuvre exigea un dispositif basé sur 3 phases successives et indissociables : préparation à l'observation, stage, exploitation. Les premières évaluations marquent une certaine satisfaction de la part des étudiants et des formateurs. Néanmoins, au niveau de l'institution, l'introduction d'une certaine cohérence entre les différentes composantes de la formation n'a pas encore vu le jour.

Mots-clés : Formation, Culture commune, Observation, Dispositif, Évaluation.

PRÉAMBULE¹

Les formations communes sont depuis la création des IUFM au centre de diverses polémiques opposant partisans et détracteurs ; il n'en demeure pas moins que celles-ci se sont vues imposées. C'est leur conception et leur mise en œuvre à l'IUFM d'Aquitaine au cours de l'année universitaire 1992-1993, et pour les étudiants de première année, que nous nous proposons essentiellement de présenter ici.

¹ - En notes, ne figureront que les auteurs auxquels sont faits des emprunts explicites.

Il s'agissait donc, dans un premier temps, de penser, c'est-à-dire de proposer et justifier des choix, et, dans un second temps, de dispenser, c'est-à-dire d'envisager les stratégies permettant de réaliser avec les étudiants les options retenues.

PENSER LES FORMATIONS COMMUNES

On peut concevoir les Formations Communes (FC) à partir de plusieurs logiques qui ne sont pas nécessairement exclusives :

1 - *logique corporative* : l'uniformité des formations justifie l'égalité des rémunérations des enseignants du 1^o et du 2^o degrés ;

2 - *logique de préparation aux concours* : le concours qui sépare les deux années de formation définit les activités de la 1^o année ;

3 - *logique d'information professionnelle* : les savoirs nécessaires définissent un programme commun ;

4 - *logique de préparation à l'emploi* : à travers leurs diversités, chacun des emplois préparés nécessite certaines compétences communes qu'il s'agira de prendre en compte. Cette logique définit un sous-ensemble de la précédente du point de vue des champs de savoirs concernés ; en revanche, elle déborde très largement la 3^o en ce qui concerne les savoir-faire et savoir-être à développer chez tout enseignant.

Quoi qu'il en soit des choix et des pondérations de ces logiques, les formations communes ne sauraient être définies en dehors d'une réflexion sur les divers pans de la formation des enseignants, au moins en terme de non-contradiction ; ce qui pose un certain nombre de questions.

1 - Est-il raisonnable de former les enseignants ?

Une réponse positive n'est pas consensuelle. En ce qui concerne les personnels du second degré et du supérieur, un haut niveau aca-

démique² semble suffisant, l'expérience montrant que certains professeurs savent intéresser leurs élèves dès l'aube de leur carrière et sans formation pédagogique préalable. Mais il est aussi notoire que des professeurs de haut niveau ont ennuyé, voire détourné, certains élèves des savoirs qu'ils dispensaient avec maladresse ; il est vrai que parmi ces derniers, on en trouverait qui ont reçu une formation professionnelle, celle-ci s'étant avérée inopérante. En fin de compte, on peut relever une opposition dans les opinions concernant la préparation des maîtres : l'enseignement du premier degré nécessiterait une formation professionnelle, alors que pour les autres degrés tout se réduirait à la qualité des savoirs académiques du professeur. Cette contradiction ne peut être levée qu'en considérant que l'on a affaire à deux métiers différents, ce qui reste à démontrer.

Certains auteurs soutiennent que la formation pédagogique serait inutile aux professeurs disposant de connaissances disciplinaires suffisantes ; quelques uns vont même jusqu'à la juger nuisible, celle-ci transformant " le professeur en bon enseignant " ³. La connaissance des théories et pratiques forgées en Sciences Humaines altérerait en quelque sorte la qualité des contenus transmis.

L'existence même des IUFM en tant qu'institution est, de fait, une réponse positive à notre première question, même si leur fonction ne se limite pas à la formation : le recrutement actuel des enseignants en IUFM mélange la sélection à l'issue de la 1^o année et la formation professionnelle ; la formation-sélection est conçue par une sorte d'accumulation : académique et didactique la 1^e année, pratique la 2^e année.

Une position simplement pragmatique conduirait à faire le pari de la formation, car nous n'avons pas à l'heure actuelle d'épreuve propre à détecter les étudiants avancés capables d'enseigner sans préparation aucune. L'eussions-nous, qui nous garantirait l'existence et la vocation, en nombre suffisant, de pareils individus ? Ceci peut nous

²- Bourdoncle, Forquin, articles de *Recherche et Formation*, n° 13-1993, Paris, INRP, pages 7 à 13.

³- Badinter, Debray, (1991). *Les préaux de la République*, Paris, Minerve, pages 105, 73, etc.

aider à repérer la fonction économique objective de l'épreuve dite professionnelle, qui constitue une sorte de barrière destinée à filtrer parmi les candidats ceux qui seront "formables" dans le temps alloué à partir des moyens existants. En effet, si elle sanctionnait une compétence confirmée en ce domaine, la formation professionnelle de 2^o année deviendrait superfétatoire.

2 - Y a-t-il du commun aux diverses professions enseignantes préparées en IUFM ?

Il doit être clair que ce ne sera pas la logique corporative qui sera privilégiée : la nécessité de FC, pour justifier la création d'un corps unique d'enseignants, n'est pas de notre propos. La logique de préparation au concours, même si elle relève plus spécifiquement des didactiques de chaque discipline, sera bien évidemment prise en compte. Les savoirs autour desquels s'organisent les FC relèvent de la 3^o logique. Les diverses professions enseignantes font appel à des éléments communs dont on peut dresser une typologie en quatre termes :

a - le commun curriculaire : tout ce qui a trait aux savoirs, savoir-faire, savoir-être à faire acquérir aux élèves :

- *le métier d'élève*, comme ensemble d'attitudes et de savoir-faire divers : arriver à l'heure, présenter un devoir, être attentif, responsable, autonome, etc.

- *les enseignements concentriques*⁴ ou en spirale : type histoire et géographie que l'on retrouve à l'école comme au collège et au lycée, partiellement et pour quelques notions les mathématiques, la technologie, etc.

- *les contenus récurrents* : on peut mettre dans cette catégorie, les notions que les maîtres ont toujours à reprendre ou préciser indé-

⁴- Terme choisi en référence à la "méthode concentrique" de Gréard, substituant à un découpage progressif des programmes, un contenu répétitif progressivement approfondi (voir MAYEUR, F. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, T3, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, p.573)

pendamment du niveau atteint dans le cursus ou dans la discipline : orthographe, éléments de logique, etc.

b - le commun aux apprenants :

- développement et apprentissage : la notions de stades et l'idée de registres cognitifs⁵ conduisent le professeur, même du plus haut degré, à s'intéresser à la genèse de l'intelligence pour comprendre les conduites de l'adolescent et de l'adulte ;

- caractéristiques sociales et comportements engagés : si aucun élève n'a une histoire rigoureusement identique, on retrouve néanmoins de grandes familles de manières de se conduire, penser, ressentir, s'exprimer, agir, (le concept d'habitus de BOURDIEU) liées à la classe sociale d'appartenance.

c) le commun institutionnel : histoire, finalités et objectifs, structure, fonctionnement du système éducatif ;

d) le commun professionnel : par exemple, les diverses variables à maîtriser dans une situation d'enseignement :

- conception d'une séance d'enseignement : sélection d'informations adaptées, préparation des matériels, prévision d'animation et méthodes, ...

- gestion d'une séance d'enseignement : les relations au sein de la classe, individualisation, prise de décision, ...

- analyse réflexive : évaluation, régulation, prise de conscience de soi, aide aux projets personnels, différenciation enseignement/apprentissage, représentations des élèves, autoformation, ...

3 - Qu'est-ce qu'il est pertinent de traiter en commun ?

Cet examen rapide manifeste qu'il y a pléthore de savoirs nécessaires à la formation de tout enseignant. Cet ensemble est défini à

⁵. VERMERSCH P., (1979). *Une application de la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget aux problèmes de formation*. "Revue d'Education permanente", 51, décembre 1979, pp.2 à 26. Voir aussi Longeot, Gibello.

partir de la 3^o logique, celle de l'information. Il collectionne les connaissances nécessaires à tout enseignant et constitue ce qu'il y aurait avantage à nommer *Formations Générales*. On peut subdiviser ces formations générales en fonction des sous-ensembles d'enseignants concernés, ce qui constituerait des formations générales verticales (s'appuyant sur les savoirs curriculaires) ou transversales (centrées sur métier d'élève, etc.).

La pertinence des thèmes retenus pour les FC ne saurait ignorer les options politiques du système éducatif dans son ensemble. Parler ici d'options politiques ne recouvre pas les décisions corporatives (création du corps unique) mais les missions de formation. Car les FC ne se justifient que par les compétences nécessaires aux futurs acteurs pour réaliser les tâches concourant aux missions essentielles dans le contexte actuel de l'école.

La loi du 10 juillet 1989 fixe au système éducatif des missions telles que œuvre au développement de l'autonomie, aide à l'insertion, respect des différences, lutte contre l'exclusion. Cette loi fonde la mise en œuvre de dispositifs tels que ZEP, cycles, alternance, évaluation, continuité et coordination entre les cycles, projet d'établissement...

Un certain nombre de compétences communes chez les acteurs correspondent à ces missions : négocier, organiser, accompagner, écouter, respecter, analyser des situations ou des profils, faciliter l'expression, s'intéresser à des problèmes plus larges que sa classe... Et aussi, être aptes à collaborer étroitement pour permettre un fonctionnement satisfaisant d'un système éducatif centré sur l'élève, ce qui nécessite de se comprendre en échangeant des représentations partagées, et même de s'accorder pour forger des stratégies d'intervention concertées.

Les formations communes visent donc essentiellement le développement de savoir-faire et de savoir-être. Les savoirs contenus dans ces formations sont de fait puisés à l'intérieur des formations générales ; en forçant la note, ils ne constituent que des prétextes. Des méthodes de transmission d'informations tels que les cours, parfaitement légitimes et valables ailleurs, sont totalement inopérants dans ce

champ⁶. La place et la durée des FC dans la formation des étudiants n'ont peut être pas lieu de se développer davantage, dans la mesure où, telles quelles, elles se révéleraient suffisantes pour atteindre les objectifs qui lui sont propres, à l'intérieur de la 4^e logique.

Finalement, ce qui nous paraît fondamental dans la conception des FC, c'est de garantir tout ce qui permettra de respecter leur filiation essentielle par rapport à la 4^e logique, celle de la préparation à l'emploi.

4 - La formation à/par l'observation

a) Le choix de l'observation

Comme le montrent SIROTA et al.⁷, le choix d'un thème de formation et sa mise en œuvre sont le fait de circonstances locales, d'arrangements où entrent (en compétition ?) des acteurs et des groupes d'acteurs, nous le verrons plus tard. Dans l'immédiat, seules seront examinées les justifications pédagogiques, -même si celles-ci ne sont pas indépendantes de ce qui précède-, et leurs liens avec les contraintes institutionnelles (horaires, concours, compétences disponibles).

Le choix de l'observation comme thème des FC est justifié par six raisons majeures :

a) intérêt professionnel : elle concerne, en effet, tous les acteurs formés dans l'IUFM, enseignants ou non. Chacun dans l'exercice de ses tâches observera les autres, lui-même, des situations dans lesquelles il est impliqué ou non ;

b) préparation à l'épreuve professionnelle : l'observation est l'étape première d'une analyse de situation permettant, d'une part d'asseoir l'évaluation, et éventuellement de proposer une alternative ;

⁶- La règle très empirique que nous appelons "des 3 tiers" répartit les activités en plusieurs types : apport du formateur en tant qu'expert, apport d'expériences par les formés, échanges de points de vues.

⁷- *Recherche et Formation*, Paris, INRP, 13-1993, pp. 69 à 88.

c) utilisation par les formations concomitantes ou ultérieures : l'observation est un préalable à l'action didactique et une base pour la formation professionnelle de 2^e année ;

d) formation-action : l'observation permet le va-et-vient systématique entre théorie et pratique, la mise en perspective des savoirs, savoir-faire, savoir-être ;

e) faisabilité : il paraissait possible d'initier à l'observation en 27 heures avec des groupes théoriques de trente étudiants bénéficiant d'une salle, d'un ensemble magnétoscope-TV un jour sur deux, chaque étudiant pouvant être accueilli quatre jours dans un établissement scolaire ;

f) utilité dans l'échange interprofessionnel : des sérieuses observations faites par les enseignants de tous niveaux pourront constituer un matériau d'échanges fiables au sein même de la formation et préparer les étudiants à des stratégies concertées entre maîtres ou établissements fondées sur des bases mieux objectivées.

Pour nous, finalement, l'observation occupe une place privilégiée dans la pratique de l'enseignement ou de l'éducation : elle est une sorte de préalable à la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire (préparer, ajuster une séquence didactique par exemple) ; de plus, elle conditionne le travail que chacun de nous doit faire sur lui-même (les savoir-être) pour rester efficace auprès des élèves, garder et offrir une image de soi acceptable.

DISPENSER DES FORMATIONS COMMUNES

A - Le dispositif de formation à l'observation

Il fut bâti autour de deux principes. Inspirant la méthode, le premier, celui de formation-action, permet aux étudiants de mettre en œuvre les acquis, de s'interroger à leur propos (difficultés rencontrées, validité des matériaux recueillis), de se préparer à l'épreuve professionnelle et d'amorcer la délicate rupture entre l'état d'étudiant

et celui d'enseignant. Le second définit l'unité de formation et les domaines à observer, c'est celui de la variété maximum ; il conduit à un brassage dans la constitution des unités de formation, afin de rendre celles-ci hétérogènes tant par le concours préparé que par la spécialité acquise à l'université, et de sensibiliser ainsi au rôle de l'observateur dans l'observation et donc à relativiser celle-ci.

a - L'unité de formation

Chaque unité, définie pour toute la durée de la formation, est constituée dans sa forme canonique de quatre fois 27 étudiants et d'une équipe de quatre formateurs. Sur l'agglomération bordelaise, plus de 600 inscrits ont été répartis en 24 groupes, et formés simultanément en deux vagues de 12 groupes. Les étudiants se destinant au professorat des lycées et collèges constituent 2/3 de l'effectif, les spécialités d'origine étant mélangées. Le 1/3 restant est constitué de professeurs d'école, de conseillers principaux d'éducation et de professeurs documentalistes. Pour le stage en établissement scolaire, neuf groupes de trois étudiants sont constitués, les " triplettes " comprenant deux professeurs de lycées et collèges de spécialités différentes et un professeur d'école ou conseiller principal d'éducation ou professeur documentaliste.

b - Le processus de formation

Il comprend trois phases qui vont être examinées successivement, mais qui constituent un tout indissociable, chacune ne prenant sens que par rapport aux deux autres.

Phase I : la formation à l'observation

D'une durée de quatre demi-journées, elle est essentiellement destinée à montrer la difficulté de l'observation, ses ambiguïtés et à préparer l'étudiant à observer des situations éducatives.

Les exercices proposés (rectangles de LIPPIT, jeu du but commun de LEAVITT...) conduisent les étudiants à effectuer des observations spontanées et ouvertes (sans définition de domaines), puis instrumentées et focalisées. Durant ces exercices, sont alternées les

positions d'observé et d'observateur. A l'issue de cette sensibilisation, s'ouvre une séquence d'observation de situations de classes filmées (une leçon de mathématique en C.P., une leçon d'histoire en 5^e...), à partir de domaines définis et de grilles (FLANDERS, De LANDSHEERE, BALES, CANTER-KOHN...) choisies par triplettes. Les difficultés éprouvées, dues à l'inadéquation outil/situation, appellent la construction de grilles personnelles qui pourront être utilisées lors du stage en établissement, chaque triplette ayant à effectuer deux rapports d'observations sur deux domaines différents.

Phase II : le stage.

Pour des raisons pratiques, les stages se sont déroulés uniquement dans des lycées et collèges⁸. Chaque établissement d'accueil fut destinataire d'un cahier des charges précisant les objectifs de la formation, ce qui était attendu des communautés éducatives d'accueil durant les quatre journées d'observation, et les tâches dévolues aux étudiants, à savoir :

- observer une séquence d'enseignement dans sa spécialité universitaire,
- observer une séquence d'enseignement hors de sa spécialité universitaire,
- observer une situation hors enseignement,
- conserver l'unité des triplettes.

Ces astreintes favorisaient la diversité recherchée dans la composition des triplettes, le statut des observateurs ou le domaine observé.

Phase III : l'exploitation.

Les buts essentiels en étaient :

- d'une part, de conduire l'étudiant à rendre compte d'une situation éducative en lui donnant du sens, c'est-à-dire à dépasser la simple restitution en organisant les faits à partir d'une interprétation

⁸. Seul un groupe « expérimental » a réalisé le stage dans un réseau d'établissements : LEG, LT, LP, Collèges, Écoles.

(prise de conscience de celle-ci, de sa partialité, de son rôle sélectif dans le recueil...),

- d'autre part, de relever, par la confrontation des observations et quelques textes d'auteurs, les représentations communes et les siennes propres, circulant sur le maître, l'élève, l'acte pédagogique et la communauté éducative.

Chaque triplète ayant recueilli et mis en forme au moins deux situations d'observations, un travail d'échanges et d'approfondissement pouvait être entrepris en fonction d'axes tels que :

- la méthode et les outils utilisés : validité, fiabilité, limites,...
- le statut de l'observateur par les croisements d'observations dans un même domaine,
- les représentations de l'observateur à travers les éléments retenus et les interprétations,
- la différence d'attitude des observés en fonction du statut perçu de l'observateur et des situations d'observation,
- les stratégies de présentation d'une analyse de situation,
- la diversité des situations éducatives (matériel, nombre d'élèves, niveau...),
- l'analyse de situation en faisant appel aux théories développées en Sciences de l'Education.

B - Les objectifs

L'objectif défini était explicitement formulé au cours de la réunion de rentrée avec les étudiants : préparer l'étudiant à percevoir, analyser et décrire les multiples composantes d'une situation d'enseignement ou d'éducation, en privilégiant le point de vue sur/de l'élève.

Les compétences à développer dans cette perspective, également explicitées et négociées au sein des groupes, furent les suivantes :

- développer des analyses de situations concernant la communauté éducative (enseignement, vie scolaire, documentation, soins, réseau d'établissements...) en vue de l'épreuve professionnelle ;
- mettre en œuvre des stratégies d'observation adéquates ;
- recueillir des notes exploitables sur les situations observées ;
- se décentrer par rapport à son propre point de vue ;
- s'ouvrir à une lecture plurielle des situations complexes.

C - Les contenus

L'acquisition de savoir-faire et de savoir-être reste la finalité essentielle des formations communes, telles que nous les avons mises en œuvre. Des savoirs sont utiles, voire indispensables, à la réalisation de telles activités avec un minimum d'autonomie de la part des étudiants. L'analyse des activités d'observation, surtout au cours de la deuxième phase, conduit les étudiants à éprouver le besoin d'un certain nombre de références théoriques.

a - Méthodologies de l'observation

Les concepts abordés dès la première phase concernent :

- l'approche systémique des situations d'enseignement, de l'environnement scolaire vécu par les élèves,
- les interactions observateurs-observés et leurs effets sur les observations,
- les domaines d'observation, leur élaboration en objets d'observation, les indicateurs et leurs fonctions par rapport aux objets retenus ou écartés,
- les conditions et les limites de fiabilité et de validité des observations,
- l'analyse comparative de quelques méthodes d'observation (spontanée, instrumentée, objective, participante...),
- la comparaison entre les stratégies basées sur l'observation et d'autres méthodes plus connues des étudiants (expérimentale, historique...),

- la recherche du sens et l'approche cohérente de situations plurielles.

Ces contenus donnent assez facilement lieu à des apports logiquement intégrés à la démarche globale de cette FC. Même si la façon de les mettre en scène surprend l'étudiant habitué à des enseignements universitaires traditionnels, leur intégration satisfait son souci de savoirs nouveaux, solidement structurés, référencés, répétables.

b - Domaines observés

Par contre, une difficulté intrinsèque surgit au moment de choisir, dans le champ scolaire, des domaines sur lesquels porteront les activités d'observation : le formateur doit-il imposer les sujets proposés ? peut-il laisser chaque triplète à ses choix en fonction d'intérêts différents ? comment alors assurer le minimum de connaissances sur les domaines retenus, et à la triplète d'observateurs et au reste du groupe ?

Nous avons cherché à favoriser le développement de l'esprit de responsabilité chez de futurs enseignants et l'occasion de riches négociations entre eux. Ces parti-pris ne sont pas uniformément appréciés par tous les étudiants. Pour ne pas les laisser sans information sur les sujets retenus, un dossier est mis à leur disposition, abordant les questions les plus fréquentes dans leurs observations :

- les styles d'enseignement, les fonctions de l'enseignant dans la classe, la gestion et description d'une séquence d'enseignement,
- la diversification des enseignements, la différenciation des apprentissages,
- l'évaluation,
- l'enseignement et le point de vue des élèves,
- la vie de l'élève dans l'établissement scolaire,
- la relation pédagogique, la discipline et l'autorité.

D - Les formateurs et leur formation

La conduite pédagogique des FC de 1^o année a été confiée par l'IUFM d'Aquitaine aux enseignants-chercheurs de Sciences de l'Éducation. La recherche de formateurs potentiels s'est d'abord

orientée selon une double caractéristique des profils : individuellement, une formation minimale universitaire de 3^o cycle en sciences humaines, et collectivement une variété maximale des cursus et des emplois. Ces intentions visaient la constitution d'un groupe capable de participer à la conception et à l'enrichissement d'un projet aux composantes multiples, ainsi qu'à ouvrir les futurs enseignants sur les nombreux rôles concourant à la mission de l'école.

Tab.1 : Évolution de l'origine des formateurs

<i>Qualifications</i>	<i>1991-1992</i>	<i>1992-1993</i>
Doctorat sciences humaines	7	7
3 ^E cycle sciences éducation	5	2
M. C. sciences humaines	4	4
Professeurs sciences éducation	2	2
Professeurs IUFM	5	4
Autres enseignants (Instit...)	2	1
Chefs d'étab., CIO, IMF, formateurs CPR...	0	19
<i>Total</i>	<i>16</i>	<i>29</i>

Dès lors, il était indispensable d'engager un mouvement de mise en commun des compétences et de régulation des expériences, accompagnant la définition et l'action de FC sur l'observation.

Au cours de deux journées, en juin 1992, sous la conduite de Ruth CANTER-KOHN, tous les formateurs pressentis pour 1992-1993 ont participé à un séminaire visant à :

- apporter aux formateurs les informations actualisées sur les problématiques théoriques et les stratégies d'action et de réflexion concernant les pratiques d'observation des situations d'enseignement ;
- faire expérimenter des situations à vivre ensuite avec les étudiants au cours de la formation à l'observation ;
- construire un groupe de formateurs capable d'innover en formation : mettre le groupe en situation de construire un projet de formation, prendre de la distance par rapport à des modèles et outils d'observation, gérer personnellement la mise en œuvre du projet dans un groupe.

Un « dossier-formateur » a récapitulé le travail de ces deux journées. Une journée de travail, en septembre 1992, a permis de s'appropriier collectivement les outils ainsi proposés. Au cours de l'opération, des réunions de régulations ont permis d'ajuster l'action de formation. Le collectif des formateurs a demandé, pour l'année 1993-1994, un travail analogue développant :

- la gestion de la production des triplettes à leur retour du stage en établissements : écriture des recueils et analyses d'observations, confrontation des observations et de leurs interprétations pour validation,
- la documentation permettant le travail autonome des triplettes sur les thèmes les plus fréquemment rapportés par les étudiants (bibliographie exploitée, études de cas, etc).

E) Les premières évaluations et les ajustements

Il faudrait, pour être précis, distinguer trois niveaux d'évaluation de l'action de formation : à leur niveau d'utilisateurs, les étudiants, relèvent, en réponse à un questionnaire, leurs réactions à l'issue des trois phases ; celui des formateurs, recueilli par questionnaire et commenté au cours d'une réunion, vise une amélioration du dispositif ; celui de l'institution, par le repérage des effets constatés ou perçus au sein de l'IUFM durant l'histoire des FC, éclaire sur leur degré d'intégration à l'organisme.

a) Niveau des utilisateurs

Un questionnaire de fin formation distribué aux étudiants révéla en positif :

- l'atteinte des objectifs (score moyen 3 sur une échelle de 0 à 4),
- le stage et l'accueil dans les établissements,
- la phase I,
- les méthodes de travail retenues,
- les échanges interdisciplinaires entre diplômés de spécialités diverses.

En négatif apparaissent surtout :

- l'étalement excessif de l'exploitation dans le temps,
- la trop grande durée des restitutions,
- le manque d'apports théoriques.

Au niveau factuel, d'autres éléments peuvent être relevés tels que les 100 % de rapports de stage obtenus, le taux moyen de présents de 65 % (70 % le matin et 60 % l'après-midi). Concernant ce dernier pourcentage, comparable à celui constaté dans les universités, les étudiants interprètent les absences par la superposition de plusieurs enseignements aux mêmes heures, ou le désintéret.

b) *Niveau des formateurs*

Leur évaluation fut produite à l'aide d'un questionnaire identique à celui des étudiants et au cours d'une réunion de travail consacrée à l'évaluation. Comme pour les étudiants, les objectifs semblaient atteints ; les scores obtenus étaient toujours supérieurs à ceux des formés (optimisme ? autosatisfaction ?...). En positif, il fut relevé la bonne motivation (mise en lien avec l'exigence de production de rapports d'observation), la participation, la qualité des prestations étudiantes et des relations humaines, la diversité tant des formés que des formateurs, l'organisation, une bonne préparation de la phase I lors de la formation de formateurs. En négatif, l'étalement dans le temps de la formation est, une nouvelle fois, jugé excessif et les restitutions trop longues ; signalés en outre, la forte centration sur le concours, le peu de progrès des étudiants dans l'observation et la difficulté à mettre en œuvre l'articulation observation/exploitation. Sur un plan plus général, certains regrettent l'abandon de l'idée de parcours personnalisés tels que les formations communes de l'année précédente les avaient organisés⁹, au profit d'une formation uniforme ; de

⁹- Chaque étudiant choisissait, selon son cursus antérieur, l'une des "entrées" proposées : développement & apprentissages, gérer la diversité des apprentissages ; pratique de la communication interpersonnelle ; conditions sociales d'accès aux savoirs ; organiser un enseignement ; évaluer les apprentissages ; travailler en groupe. Chaque entrée traversait

même que l'absence réelle de théorisation, au profit de considérations générales, imputée au champ trop large qu'impose l'observation comme thème de formation.

La relative concordance entre l'évaluation par les étudiants et celle par les formateurs conduisit à émettre deux souhaits :

- réduire l'étalement de la formation et en particulier resserrer la période de phase III ;
- organiser une session de formation de formateurs consacrée à cette même phase.

c) Niveau de l'institution

Les FC concernaient potentiellement plus que les acteurs directs dont nous venons de rapporter les évaluations. Les établissements scolaires dans lesquels les étudiants réalisaient leurs observations, les autres formateurs de l'IUFM, principalement les intervenants préparant aux épreuves professionnelles des concours, la direction elle-même enfin qui avait formulé la commande, tous ces partenaires pouvaient espérer quelque chose de la réalisation des FC. Il n'y eut pas, de fait, d'évaluation tant soit peu formalisée de leur part ; seules des appréciations individuelles, sauvages, ont pu être échangées, souvent en forme de rumeurs. Les interprétations classiques de ce processus suggèrent des inférences : priorité accordée à d'autres réalités, massivement plus importantes et négligence d'opérations secondaires, ou bien incompréhension et malentendus à propos des intentions et des modalités de mise en œuvre de cette FC.

Les établissements scolaires

La plupart des établissements scolaires sollicités acceptèrent de ne recevoir qu'un nombre très limité d'étudiants ; ils craignaient d'avoir à remplir auprès d'eux une tâche aussi intense qu'avec les stagiaires de CPR ; quelques uns ne répondirent pas ; quelques autres acceptèrent d'emblée un partenariat allant jusqu'à la participation à

quatre champs : socialisation, personnalisation, l'enseignant dans la classe, l'ingénierie pédagogique.

l'ensemble de l'action de formation. Ces diverses positions reflétaient principalement l'attitude du chef d'établissement.

Pendant l'opération, les autres personnels furent davantage concernés et se retrouvèrent dans les positions décrites ci-dessus. Une grande majorité des enseignants manifesta beaucoup d'ouverture aux étudiants.

Les plus coopératifs des chefs d'établissement insistaient pour que cette formation, le stage plus particulièrement, fût une sensibilisation aux responsabilités de l'enseignant dans la vie et les projets des établissements scolaires. Cette logique de l'emploi futur aurait préféré court-circuiter la logique de l'action de formation ; celle-ci voulait faire lire le sens de la vie d'un élève en établissement scolaire, à partir de l'observation des tâches d'enseignement ou d'éducation auxquelles se préparait l'étudiant en formation ; ce n'est qu'à travers le prisme de ses préoccupations premières que l'étudiant rejoindra, au-delà, la globalité du projet éducatif, et ses traductions multiformes saisies dans les vécus scolaires des divers acteurs.

Les autres formateurs de l'IUFM

Les secteurs préparant aux épreuves académiques des concours n'ont eu, dans la plupart des cas, aucun contact ni aucune information sur les FC. L'accord très général semble se faire sur l'étanchéité complète entre compétences disciplinaires et approches de formation.

Les didacticiens, intervenant pour la préparation des épreuves professionnelles, se sont montrés très réservés, au cours des premiers échanges, face à un projet jugé étranger à leur propre démarche ; voire contradictoire avec une spécificité des objets de savoirs et des stratégies d'apprentissage regardés comme propres à chaque discipline. Les rares didacticiens avec lesquels le dialogue a pu s'engager ont accepté ce temps des FC, comme une propédeutique aux stages qu'ils organisent eux-mêmes dans la suite de l'année.

D'une façon générale, certains formateurs de l'IUFM perçoivent la pertinence d'un certain nombre de compétences entraînées durant les FC ; ils les utilisent eux-mêmes pendant le reste de la formation (leurs étudiants expriment alors un intérêt nettement plus marqué pour

les FC !). D'autres formateurs mettent en doute la possibilité de réaliser une formation à l'observation liée à des contenus aussi peu spécifiés, comme si l'observation se réduisait aux observations ; un débat théorique s'imposerait ici, qui n'a pas pu avoir lieu entre les intervenants concernés.

L'administration de l'IUFM

Les FC se sont imposées à l'IUFM d'Aquitaine, comme la réponse à une directive ministérielle, au même titre que d'autres dont la présence valoriserait le plan de formation quadriennal, réclamé en 1992 : la différenciation et l'individualisation des parcours, l'alternance, l'autonomisation des étudiants, etc.

Les dispositifs prévus portaient en eux-mêmes les germes d'un retour en force de l'uniformité normalisatrice dans la formation : libérer les mêmes plages horaires pour plus de 1 500 étudiants à traiter simultanément, c'est s'imposer des gestions simplificatrices. Les entrées diversifiées de l'année 1991-1992 ont donc été abandonnées, avec de multiples motifs, au profit du thème de l'observation :

- les responsables des formations générales de seconde année désiraient appuyer leur action sur des compétences homogènes acquises en première année ;
- le système 91-92 exigeait un fonctionnement plus complexe ;
- il aurait pu susciter des idées de structurations analogues dans les autres secteurs de la formation (tutorat, groupes à géométrie variable...), rendant plus délicate l'organisation générale.

L'observation correspondait finalement au meilleur compromis, conciliant les demandes externes et les exigences internes de l'équipe responsable des formations en commun de première année. A notre avis, cette pratique consensuelle n'a pas levé, entre les formateurs d'enseignants, les malentendus sur les objectifs et les méthodes des FC.

CONCLUSION

Les FC de 1^e année étaient la seule formation nouvelle et sans tradition universitaire, entièrement conçue, gérée et dispensée par l'IUFM. On pouvait en espérer légitimement des effets importants :

- permettre aux étudiants de connaître le métier avant de s'y engager,
- préparer les étudiants à l'emploi auquel ils se destinent en les aidant :
 - + à se centrer sur l'élève, en ne privilégiant pas trop exclusivement et illusoirement les contenus,
 - + à travailler en équipes inter-disciplinaires et à rechercher des collaborations hors de son l'établissement,
- créer une culture partagée en relevant le commun à travers la diversité évidente,
- initier la mise en cohérence des formations en substituant une logique intégrative à une logique additive.

Qu'en est-il de l'atteinte de ces espoirs à l'IUFM d'Aquitaine ? Il est certainement bien tôt pour en juger. Il est impossible d'apprécier les effets des FC sur le comportement des étudiants dans la profession, puisqu'il n'y sont pas encore engagés, et ce que l'on peut constater chez l'étudiant aujourd'hui ne présage pas forcément de ce que sera le professionnel de demain. En ce qui concerne l'institution, les 2 années d'existence des FC n'ont pas concouru à la mise en cohérence des formations dispensées en son sein : c'est à juste titre que les étudiants disent : " On a des FC en plus, de la didactique en plus... " ; c'est discerner l'absence d'une préparation qualitativement mieux adaptée, conçue avec l'intégration pour finalité. Les FC auront peut-être aidé à la création d'une culture commune chez les étudiants, elles n'ont pour l'instant guère fait avancer une culture commune des formateurs.

S'il y a une culture commune à développer au sein des IUFM, c'est tout l'opposé d'une unanimité uniforme. La communauté de mission, dont auraient à prendre conscience tous les personnels de

l'Éducation nationale, passe par la multiplicité complémentaire des diverses tâches assumées par divers personnels, au service des élèves dans la complexité multiforme de leurs variantes personnelles, sociales, cognitives, etc. La formation en commun, telle que nous avons tenté de la mettre en action, visait cette expérience commune de la diversité, autour d'une tâche préalable qui consiste à se donner des outils, pour percevoir, écouter et formuler les différences, objectivées par l'entraînement à l'observation, entre les conduites individuelles, et leurs influences sur les groupes humains.

Florent GOMEZ

IUFM Aquitaine et Laboratoire IPPI¹⁰
Bordeaux 2

Bernard HOSTEIN

IUFM Aquitaine et Laboratoire LADIST¹¹
Bordeaux 1

Abstract : Joint training sessions can be viewed from different logics : the Aquitaine “ Institut Universitaire de Formation des Maîtres ” has deliberately stressed that leading to teaching practice. This leading principle first resulted in trying to find out all the features relevant to the different occupations being prepared ; and secondly in choosing a subject matter liable to develop the competences (“ savoir-faire ”) and attitudes (“ savoir-être ”) required to carry out the professional occupation. Observation has been decided upon as it could meet fundamental requirements such as : feasibility, training for the job, use made possible either by concurrent or later training sessions. Its setting up required planning based on three successive and indivisible phases : preparing observation, training period, analysis and assessment. The first evaluations highlight a certain amount of satisfaction shared both by trainees and trainers. Nevertheless, at institution level, the introduction of a certain coherence between the different components of the training has yet to be worked for.

Key-words : Training, Joint culture, Observation, Planning, Evaluation.

¹⁰ - “Initiatives Pédagogiques et Politiques Locales”.

¹¹ - “Laboratoire Aquitain de Didactique des Sciences et Techniques”.

F. GOMEZ - B. HOSTEIN

BIBLIOGRAPHIE

(Elle sera réduite aux ouvrages les plus couramment utilisés par les formateurs des FC)

- BALES R., *Interaction process analysis*, New-York, Addison Wesley, 1963.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- BRONCKART J.-P., *Théories du langage*, Bruxelles, Madarga, 1977.
- BRU M., *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1991.
- CANTER-KOHN R., NEGRE P., *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris, Nathan-Université, coll. " Psychologie " 1991.
- CARDINET J., *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1988.
- CHERKAOUI M., *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF, 1982.
- DANSET A., *Éléments de psychologie du développement*, Paris, Armand Colin/Bourrellet, 1988.
- De LANDSHEERE G., DELCHAMBRE A., *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1979.
- DUBET, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1990.
- FERRY G., BLOUET-CHAPIRO C., *Le psychosociologue dans la classe*, Paris, Bordas, 1984.
- FLANDERS N.A., *Analysing teacher behaviour*, Reading (Mass) London, Addison Wesley, 1970.
- GILLY M., *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980.
- LELIEVRE C., *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan, 1990.
- LAUTREY, J., *Classe sociale, milieu familial intelligence*, Paris, PUF, 1980.
- MEIRIEU P., *Apprendre..., oui mais comment*, Paris, ESF, 1990.
- MEIRIEU, P., *Itinéraire des pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1984.

F. GOMEZ - B. HOSTEIN

- MUCCHIELLI R., *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris. EME, Librairie Technique, ESF, 1975.
- POSTIC M., *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.
- POSTIC M., DE KETELE J.-M., *Observer les situations éducatives...* Paris, PUF, coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", 1988.
- POURTOIS J.-P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, Paris, PUF, 1979.
- SIROTA R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.
- SNYDERS G., *École, classe et lutte des classes*, Paris, PUF, 1976.
- SNYDERS G., *Où vont les pédagogies non directives*, Paris, PUF, 1974.

FICHES ANNEXES

EXIGENCES de la FORMATION à/par l'OBSERVATION

Elles sont guidées par 3 logiques :

- de préparation au concours
- de préparation professionnelle
- de conceptualisation et d'animation

Préparation Concours :

- entraînement à la soutenance
- prise en compte des contextes
- multiréférentialité du champ éducatif

Préparation professionnelle :

- goût à observer
- nécessité de s'observer
- mieux se connaître
- collaborer avec d'autres préparant des concours différents (par la matière, le niveau, le métier)
- être solidaires

Conceptualisation, Animation :

- mettre en situation d'animation pour permettre à l'étudiant d'évaluer son choix professionnel

PENSER ET DISPENSER DES FORMATIONS COMMUNES

- solliciter l'activité
- varier les séquences et les rôles
- intégrer les travaux des étudiants à la progression de la formation

ORGANISATION GÉNÉRALE et CHRONOLOGIQUE de la
FORMATION à/par l'OBSERVATION

PHASE I

- 1^e journée : *l'observation*
difficultés
focalisation
interactions
postures
- 2^e journée : *l'observation en milieu éducatif*
caractéristiques des situations éducatives
domaines d'observations possibles
l'observateur
préparation du stage

PHASE II

- Stage en établissement

PHASE III

- 1^e journée (1/2 journée) : *travail de mise en forme*
rédaction des rapports
préparation des dossiers
- 2^e journée : *travail sur la forme*
préparation des soutenances
préparation de l'évaluation des rapports
soutenances
évaluation des soutenances
évaluation des rapports
- 3^e journée : *travail sur les contenus*
étude des dossiers théoriques
échanges sur les domaines observés

FORMATION à/par l'OBSERVATION
Scénario possible

Initiation à l'observation en formation

Choix d'un domaine et d'instruments d'observation

Stage en établissement scolaire

Rapport d'observation et dossier

Préparation de la soutenance

Soutenance

Jury - Candidats - Examineurs

Ethnologues

Évaluation de la soutenance et du rapport d'observation

Préparation du travail d'analyse des observations et d'animation de la séquence

Experts/Animateurs - Ethnographes

Échanges et apports théoriques

RÔLES et TÂCHES

JURY

- rédige un rapport d'observation : 4 à 6 pages avec 3 pages d'annexes maximum portant sur le matériel recueilli et/ou sur l'observation (instruments, position...)

- prépare un dossier de soutenance constitué du rapport et de quelques questions d'ordre pédagogique

- donne un titre au rapport sur une feuille à part

CANDIDAT

- est tiré au sort dans sa triplette juste avant la soutenance

- prend connaissance d'un dossier et prépare la soutenance

PENSER ET DISPENSER DES FORMATIONS COMMUNES

- prépare l'évaluation du rapport d'observation fourni (ce qui est négatif, positif, superflu, en excès, les valeurs, statut, positions... de l'observateur...)

- présente et soutient le dossier

ETHNOLOGUES

- membres de la triplète n'étant pas désignés comme « candidat » par le tirage au sort

- prennent connaissance du dossier et préparent la soutenance

- préparent l'évaluation du rapport d'observation fourni

- évaluent le rapport au sein du groupe

EXAMINATEURS

- analysent la soutenance : comportement du candidat (mimiques, postures, gestes, voix...), présentation du dossier (vocabulaire, plan expression...), réponses aux questions (pertinence, formulation...)

- participent par des remarques ou des questions à l'analyse du rapport d'observation

EXPERTS/ANIMATEURS

- étudient un dossier d'éléments théoriques se rapportant à leur domaine d'observation fourni par le formateur

ETHNOGRAPHERS

- confrontent leurs observations aux apports des experts

DISTRIBUTION DES RÔLES

en fonction des différentes séquences de la formation

(à partir de 7 triplètes A, B, C, D, E, F, G)

a) Lors de la rédaction du rapport et de la préparation du dossier
A, B, C, D, E, F, G = " jury " (le signe = signifie l'attribution du rôle)
durée : 3 heures (travail simultané)

b) Lors de la préparation de la soutenance
A, B, C, D, E, F, G = candidat et ethnologues
durée : une heure (travail simultané)

c) Lors de la soutenance et de son évaluation

A = jury
B = 1 candidat et 2 ethnologues (par tirage au sort juste avant la soutenance)
C, D, E, F, G = examinateurs
ordre possible : A * B * C * D * E * F * G * A (* désignant la relation de jury à candidat, à lire :... est jury de..., les autres rôles étant déduits de cette relation première)
durée de chaque séquence : 40 minutes (7 au total)

d) Lors de la préparation du travail d'analyse des observations
A, B, C, D, E, F, G = experts
durée : 2 h 30 mn (travail simultané)

e) Lors de la phase d'échanges avec apports théoriques
A = experts et animateurs dans le domaine qui les concernent
B, C, D, E, F, G = ethnographes
durée de chaque séquence : 40 mn (7 séquences au total)