



Intérêts et limites d'une formation en emploi : réflexions sur quelques pratiques institutionnelles¹

Marcel COTTIER² et Serge ERARD²

Institut de Formation des Maitres de l'Enseignement
Secondaire – IFMES, Genève (Suisse)

Genève propose à l'heure actuelle une formation des enseignants du secondaire se déroulant parallèlement à un emploi dans l'enseignement, à mi-temps, il a paru intéressant pour les auteurs de décrire à la fois ce que ce dispositif apporte de spécifique et de répertorier les écueils qu'il rencontre. Le présent article ne fait donc pas état d'une recherche mais, à l'heure où cette formation est en mutation, ce texte a pour but de proposer des éléments de réflexion en analysant prioritairement, parmi les pratiques mises en place par l'institution pour former des enseignants réflexifs, dans le domaine du français notamment, celles qui font le lien entre les apports théoriques des séminaires et l'action sur le terrain

A Genève, les enseignants du secondaire sont formés dans un institut durant deux années parallèlement à un emploi en responsabilité à mi-temps. Ce concept de formation mixte favorise un va-et-vient entre théorie et pratique et permet, dans la structure actuelle de l'institut, de surmonter bon nombre des obstacles rencontrés dans d'autres systèmes de formation en école.

Dans un premier temps, nous présentons ici les pratiques institutionnelles complémentaires qui se fondent sur les articulations possibles de l'action et de la réflexion, la séquence didactique et le travail de fin de formation initiale, mis tous deux en place essentiellement dans le but de former des praticiens réflexifs.

En deuxième lieu, nous analysons les dispositifs d'observation de l'enseignement dont les formateurs sont dotés pour faire évoluer les pratiques et rendre les maitres en formation à la fois plus conscients et acteurs de leur formation.

Au-delà de notre description, qui vise à mettre en évidence les traits saillants de la formation, nous voudrions apporter une contribution à la

1. Le présent article applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française (1990) et utilise le masculin, non comme une marque de discrimination sexiste, mais par souci de commodité et de fluidité de la lecture.

2. Contact : marcelcottier@bluewin.ch; serge.erard@edu.ge.ch



réflexion actuelle sur les transformations que devra subir le dispositif genevois de formation conséquemment à l'application des directives de Bologne dans les formations universitaires. Pour l'essentiel, le projet consiste à rattacher la formation initiale des enseignants à l'université (dans un centre interfacultaire), de la rendre plus autonome par rapport aux établissements scolaires et de la raccourcir d'un semestre. L'enjeu est donc d'effectuer cette transformation sans compromettre l'équilibre entre théorie et pratique qui sous-tend tout le système actuel et qui en fait la valeur et la force – reconnues au-delà de nos frontières cantonales et nationales. En effet, s'éloigner du modèle de formation en emploi, c'est risquer d'en perdre les atouts essentiels, à savoir : l'observation des pratiques en situation réelle d'enseignement, les questionnements en matière de planification, d'évaluation et de gestion de classe, à quoi la didactique apporte des réponses opérationnelles. Ce qui sera perdu d'un côté devra donc être compensé de l'autre et il s'agira pour cela de reconfigurer le rapport entre action et réflexion en tenant compte non seulement des contraintes mais aussi du potentiel du nouveau cadre institutionnel. L'expérience accumulée par les formateurs en didactique de l'actuel institut de formation, assortie d'un travail de théorisation continu avec les maîtres en formation et au sein de leurs groupes d'études, leur permet de se présenter au seuil d'un nouveau dispositif de formation avec un outillage (toujours fondé sur l'observation et l'analyse des pratiques de terrain) dépassant largement les représentations naguère dominantes selon lesquelles, pour qu'une formation soit considérée comme ancrée dans la pratique, il suffisait qu'il y ait *immersion* et *transmission par les pairs*.

Description de la formation

Contrairement à ce qui se passe dans les autres cantons romands, les enseignants de Genève sont formés à l'université pour ce qui est du primaire et dans un institut pour ce qui est du secondaire. Les enseignants, pour le secondaire 1 comme pour le secondaire 2, sont formés actuellement durant deux ans, en emploi, dans un institut qui s'apparente aux Instituts de formation des maîtres (IUFM) en France. Pour entrer dans l'enseignement secondaire genevois, il faut être titulaire d'une licence universitaire suisse (équivalant à la maîtrise française et au futur mastère) et suivre une formation pédagogique qui débouche sur l'obtention d'un Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES) valable pour une discipline. C'est à cette formation que se réfère le présent article.

Pour bénéficier de cette formation en sortant de l'université, le candidat doit obtenir au minimum 10 à 12 heures d'enseignement hebdomadaire dans des classes du secondaire, dans la discipline dans laquelle il désire être formé. La formation dispensée dans le cadre de l'Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) repose sur deux piliers principaux (cf. figure 1) :



F O R M A T I O N E N E M P L O I	formation de terrain	accompagnement mentorale
		encadrement en établissement *
		observation formative *
	formation en institut	analyse des pratiques
		didactique disciplinaire
		techniques de l'information et de la communication
		pédagogie générale
		sociologie
		psychologie

* responsables de l'évaluation

en grisé: travail assuré par le maître de didactique disciplinaire

Figure 1 : Schéma de la formation IFMES

D'une part l'institut dispense un enseignement sous forme de séminaires et de conférences dans les domaines de la psychologie des adolescents, de la sociologie, des moyens et des techniques de l'information et de la communication, de la pédagogie générale (axée principalement sur l'évaluation, la différenciation pédagogique et les modèles d'apprentissage). Ces apports occupent 63 heures en 1^{ère} année et 72 heures en 2^{ème} année.

D'autre part a lieu une formation en lien étroit avec la pratique d'enseignement; elle comprend notamment une sensibilisation au métier d'élève (dans le but d'appréhender le volume de travail demandé aux élèves, de prendre conscience du rythme des apprentissages, de se représenter la concentration exigée...), des stages d'observation chez des collègues (entre 40 et 50 heures réparties sur les deux années de formation), un accompagnement mentorale dans l'établissement, des visites de collègues dans ses classes, des séminaires de didactique disciplinaire (24 heures chaque année) et d'analyse des pratiques (8 heures). L'encadrement prévu pour la conception du travail de fin de formation initiale est de 10 heures.

L'encadrement en établissement

L'encadrement sur le terrain des nouveaux enseignants est sans doute un des points forts du dispositif de formation que nous connaissons actuellement au secondaire à Genève.

En effet, le novice bénéficie durant une année de la supervision d'un maître mentor dans son établissement, collègue chevronné dans la



discipline, rétribué pour l'encadrer, le conseiller, l'épauler, sans avoir à jouer le rôle d'évaluateur.

De plus, le maître en formation est suivi par un responsable de la formation de l'école désigné par la direction. Celui-ci a pour tâche d'organiser les stages d'écoute, l'enseignement durant la deuxième année dans un autre ordre d'enseignement, et de s'assurer de l'intégration dans le collège et dans le groupe de discipline. Ce responsable au niveau de l'école partage avec le formateur de branche de l'institut la responsabilité de l'évaluation du nouveau maître, notamment à travers des visites en classe.

Autre intérêt de la formation telle qu'elle est dispensée aujourd'hui, la pratique dans le second ordre d'enseignement, soit sous forme de duo, soit sous forme d'un enseignement supervisé. Durant sa deuxième phase de formation en effet, l'enseignant travaille également dans un établissement rattaché au secondaire 1 s'il enseigne au post-obligatoire, ou inversement au secondaire 2 s'il enseigne au cycle d'orientation, de manière à acquérir une double formation. Mais surtout il est apparu important aux yeux des concepteurs que les enseignants prennent connaissance, à travers une pratique effective, de ce qui précède ou suit la tranche d'âge pour laquelle ils sont engagés. En outre, cette expérience dans le second ordre est censée favoriser la mobilité du personnel et les échanges à l'intérieur d'un système éducatif qui se révèle toujours plus cloisonné qu'on ne le souhaiterait.

Nous nous proposons d'examiner quelques pratiques institutionnelles qui nous semblent particulièrement intéressantes à présenter dans la mesure où elles ont été choisies dans le double but de faire évoluer les pratiques des enseignants en formation et de contribuer à la formation de praticiens réflexifs parce qu'elles favorisent l'émergence d'une pensée questionnante.

Les articulations entre théorie et pratique

Le rôle central du responsable de la formation

Pour tirer un profit maximal de la formation en emploi, il a fallu imaginer un moyen de garantir une cohérence en tissant des liens organiques entre les apports théoriques en institut et la pratique de terrain. Ce rôle essentiel est joué par les maîtres de didactique qui sont eux-mêmes également des enseignants. Ces formateurs assurent un suivi dans les classes des enseignants en formation, ce qui leur permet d'établir des liens entre la didactique qu'ils enseignent à l'institut et les pratiques qu'ils observent lors des visites de classe.

Le formateur de branche connaît l'enseignant en formation par le biais de sa participation aux séminaires de didactique et par l'observation de l'enseignement qu'il dispense dans ses classes. Visites de classe mutuelles, entretiens réguliers et séances de travail (préparation de cours ou



d'épreuves) constituent les diverses modalités de collaboration entre le formateur de branche et le maître en formation. Le regard que le formateur porte sur le travail des maîtres en formation s'inscrit dans l'optique d'une évaluation formative menée sur les deux années ayant pour but de fournir les outils les mieux adaptés aux besoins du candidat.

Les formateurs sont choisis parmi le corps enseignant en fonction de critères tels que l'expérience d'enseignement ou de formation d'adultes (qui est un cas assez exceptionnel), l'intérêt manifesté pour l'innovation pédagogique, l'engagement dans l'institution (participation à la formation continue, à des commissions de travail, contribution à des réflexions sur la discipline ou sur des plans d'études, collaboration à la création d'épreuves d'évaluation ou de matériel, etc.).

Le recrutement des formateurs n'est pas chose aisée car peu d'enseignants se portent candidats pour ce travail qui exige, outre des qualités humaines, d'importantes connaissances dans les domaines de l'épistémologie et de la didactique de la discipline. En effet, l'institution attend d'eux qu'ils aient des capacités en pédagogie générale de façon à pouvoir animer un groupe d'adultes en formation (formation de praticiens réflexifs, mise en application des modèles et des théories d'apprentissages, formalisation de problématiques de cours, transmission de valeurs...), qu'ils aient des capacités relationnelles et communicatives de façon à pouvoir accompagner les maîtres en formation (gestion de conflits, analyse des besoins, médiation, soutien...), qu'ils aient des capacités dans le domaine de l'évaluation de façon à pouvoir observer les maîtres en formation et évaluer leurs pratiques (rédaction de rapports de visite, validation des unités de formation, écriture de synthèses, conduite d'entretiens...), qu'ils aient des capacités dans le champ de la recherche de façon à pouvoir encadrer des recherches actions (analyse des pratiques pédagogiques et didactiques, conduite de recherches sur le terrain avec les maîtres en formation...), qu'ils aient des capacités sur le terrain de la didactique du français de façon à pouvoir construire des contenus didactiques (modélisation de son action, réflexion sur la matière, transposition didactique, encouragement à pratiquer l'innovation...), tout cela devant s'inscrire dans une culture de formation partagée et prendre place dans la recherche d'un sens éthique commun dans un esprit de collaboration et dans le respect de la cohérence globale de la formation.

Une autre dimension centrale de la formation, inscrite dans le dispositif au même titre que le rôle de formateur, consiste à articuler étroitement théorie et pratique à travers des moyens institutionnels favorisant chez les maîtres en formation le va-et-vient entre action et réflexion.

1. La séquence didactique : de la théorie à la pratique

Ce concept de séquence didactique est de plus en plus répandu dans l'enseignement du français. Dans le cadre de l'interactionnisme sociodiscursif dont nous nous réclamons en Suisse romande, le centre de gravité de cet instrument est le genre textuel (par exemple l'exposé, la présentation



documentaire, la note critique de lecture, le débat public, le récit de science fiction...) dont chacune des dimensions (situation de communication, planification, textualisation et contenu) est travaillée dans un atelier qui lui est consacré, comme le résume le tableau 2 ci-dessous. Ce travail nous semble être l'un des points forts de la formation en français du moins, en ce qu'il rassemble concrètement, en format réduit, pratiquement toutes les questions liées à l'enseignement du français. Par ailleurs, l'obligation de travailler en groupe a pour but de favoriser les échanges entre pairs et d'instaurer peu à peu une culture de collaboration et de coopération entre collègues, ce qui ne constitue pas (encore) une habitude répandue parmi les enseignants de français qui demeurent de tenaces individualistes.

Tableau 2 : La démarche séquence didactique

étapes	contenu	évaluation
<i>mise en situation</i>	sensibilisation au thème	
<i>production initiale</i>	genre textuel complexe	prédictive
<i>atelier 1</i>	situation de communication	formative
<i>atelier 2</i>	planification	formative
<i>atelier 3</i>	textualisation a	formative
<i>atelier 4</i>	textualisation b	formative
<i>atelier 5</i>	thème	formative
<i>atelier 6</i>	récapitulation	élaboration des critères
<i>production finale</i>	genre textuel complexe	sommative

Concrètement, à partir du mois d'octobre, la réflexion sur la planification des leçons débouche sur la présentation de l'outil *séquence didactique*³ qui traduit dans le moyen terme une façon d'ordonner des contenus et d'agencer des leçons en une suite cohérente autour d'un projet de communication orale ou écrite. On demande alors aux enseignants en formation d'entreprendre en groupe la création d'une séquence didactique, à partir d'un genre textuel, qui imbrique écriture et lecture, qui travaille de façon intégrée des phénomènes de langue, qui recourt à diverses formes

3. Signalons que les enseignants peuvent utiliser un nouveau matériel pour l'enseignement de l'expression orale et écrite; ce matériel romand a été créé pour répondre aux besoins exprimés au congrès de Fribourg (1991) à la fois par les maîtres de français et par l'institution. Il a été élaboré sous la direction de J. Dolz, M. Noverraz et B. Schneuwly, et édité conjointement par COROME et De Boeck, *S'exprimer en français*, vol. IV, 2001.



d'évaluation, qui différencie les approches pédagogiques, qui propose des modalités de travail variées (cf figure 3). Il s'agit donc de traduire dans l'action des éléments théoriques apportés par les séminaires de pédagogie générale appelée *approches transversales* dans un enchaînement de leçons proposant des activités à faire réaliser par les élèves. Ce travail de conception, encadré par les formateurs de français, s'étale sur plusieurs mois et débouche sur la production d'un matériel qui va ensuite être testé dans les classes des enseignants qui l'ont réalisé. Centrée sur des productions d'élèves, la mise en séquence favorise donc chez l'enseignant un questionnement sur les savoirs et savoir-faire sollicités par ces productions, et rend nécessaire l'explicitation des objectifs visés et des critères d'évaluation permettant de réguler et guider les apprentissages. A travers la conception et la réalisation de ce matériel d'enseignement, les maitres en formation sont amenés à percevoir les liens organiques entre écriture et lecture, entre oral et écrit, entre objectifs et évaluation, entre les savoirs sur le genre et le *savoir-produire* le genre, entre la maîtrise de faits de langue spécifiques et la capacité à les utiliser en situation de production.

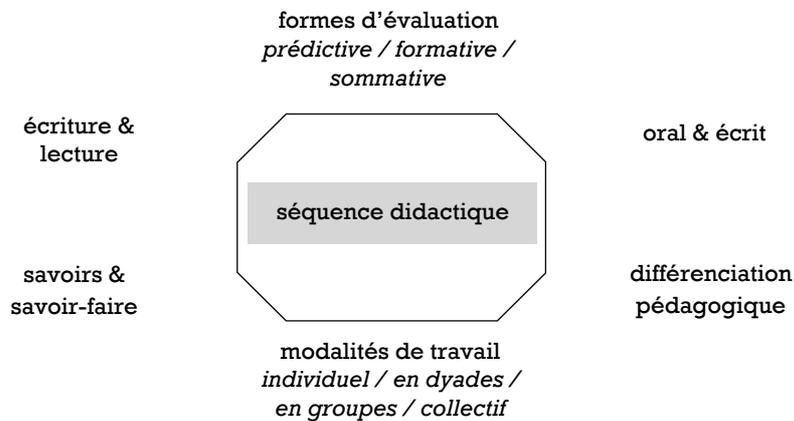


Figure 3 : La séquence didactique, outil intégrateur de la didactique

On voit bien qu'ici la logique sous-jacente est descendante : on part des multiples apports théoriques dispensés pour concevoir ce qu'il serait idéal de réaliser en classe. C'est aussi donner l'occasion aux maitres en formation de confronter une construction théorique à une pratique de terrain, d'expérimenter en grandeur nature le décalage et les liens entre théorie et pratique et de vivre le hiatus entre ce qu'on a pensé faire et faire faire et ce qu'on peut réellement faire et faire faire (cf. la partie supérieure de la figure 4).

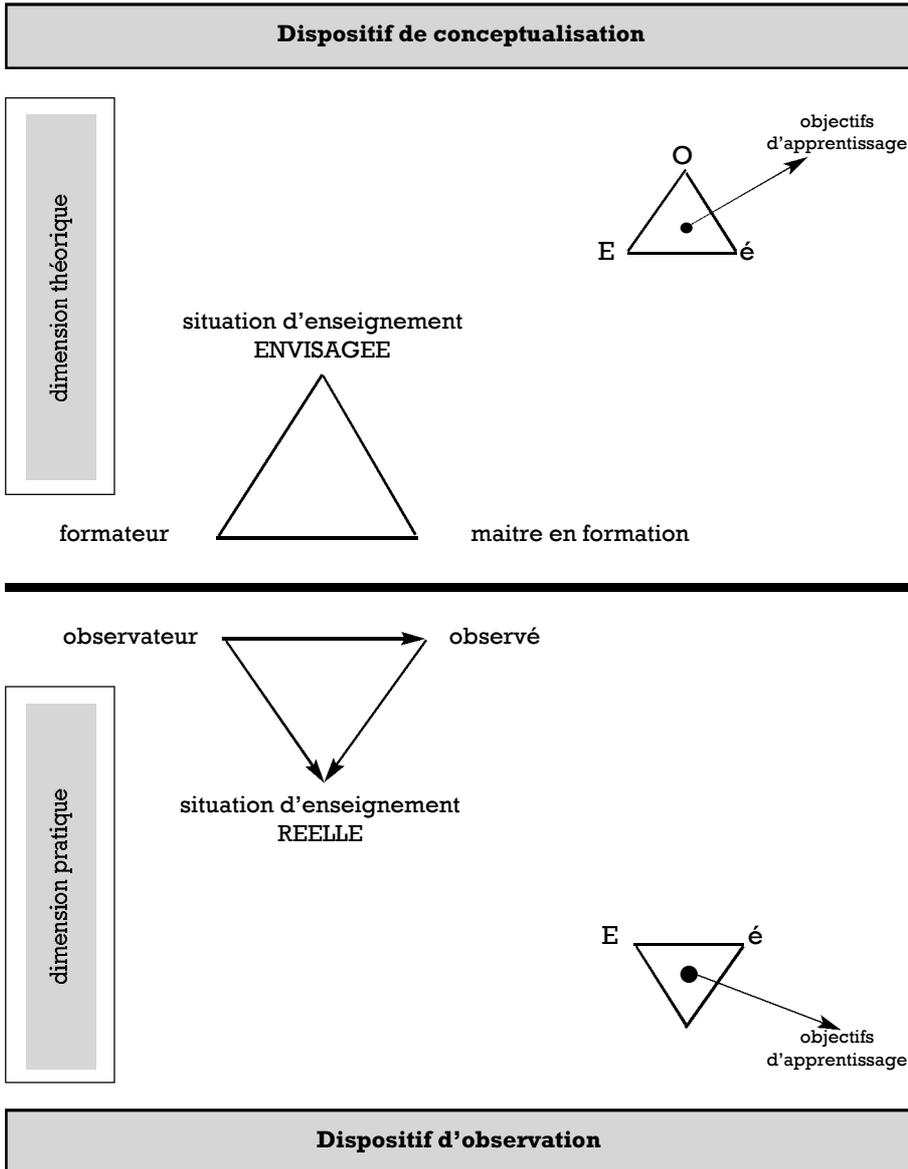


Figure 4 : Deux dispositifs symétriques

2. Le travail de fin de formation initiale : de la pratique à la théorie

Durant la deuxième année, les maitres en formation ont à produire un travail de fin de formation initiale qui consiste en une recherche action ayant pour point de départ un problème rencontré dans leur enseignement. Le maitre en formation part d'une situation de terrain vécue comme



problématique, qu'il s'agisse de la résistance des apprenants face à un objet ou une notion, ou, inversement, de la résistance de l'objet ou de la notion à enseigner. Il s'agit de cerner au mieux la difficulté et de la problématiser, puis d'imaginer une stratégie qui puisse apporter une solution ou à défaut des éléments de réponse. Les effets du dispositif mis en place doivent être anticipés pour déterminer des moyens d'action adaptés puis observés en classe. Leur analyse permet ensuite d'évaluer l'impact de la procédure mise en œuvre pour lever les blocages. Comme pour la séquence didactique, les maitres en formation sont fortement encouragés à travailler en groupe, compte tenu des bénéfices que l'on peut tirer de la comparaison de résultats obtenus dans des contextes différents à partir d'hypothèses et de moyens d'intervention élaborés en commun.

Dans l'esprit des concepteurs de la formation, le travail de fin de formation initiale est apparu comme un moyen approprié pour favoriser l'émergence d'une posture réflexive. L'accent est mis sur les processus de questionnement, de mise à distance de ses propres pratiques. L'exigence centrale pour la validation de ce travail est l'adoption d'une démarche systématique assortie de probité intellectuelle dans l'analyse des changements observables à court terme dans les capacités des élèves. Il s'inscrit dans la logique d'une formation par l'intermédiaire de la recherche. Il nous semble actuellement bien remplir cette fonction. Le bémol à mettre à la clé vient plutôt du fait que les formateurs ne sont pas toujours en mesure d'encadrer valablement ces travaux, parce qu'il leur manque souvent une solide formation à la recherche.

On voit bien qu'ici la logique sous-jacente est ascendante. On part d'un nœud de résistance dont il s'agit d'abord de mesurer l'ampleur, d'en connaître la particularité ou la généralité, d'en comprendre les origines. Très clairement ici, c'est la pratique qui interroge les théories disponibles qui sont censées fournir des réponses, des pistes ou au moins un cadre conceptuel permettant de cerner les difficultés, de formaliser une problématique (cf. partie inférieure de la figure 4).

L'intérêt de l'apprentissage expérientiel qu'autorise la formation en emploi se fonde sur la dialectique de l'action et de la réflexion. L'apprentissage par l'expérience ne peut se réaliser qu'à condition d'aller-retours entre théorie et pratique; c'est ce qu'essaie de montrer le schéma ci-dessous (cf. figure 5) qu'il faut imaginer superposé à la figure 4.

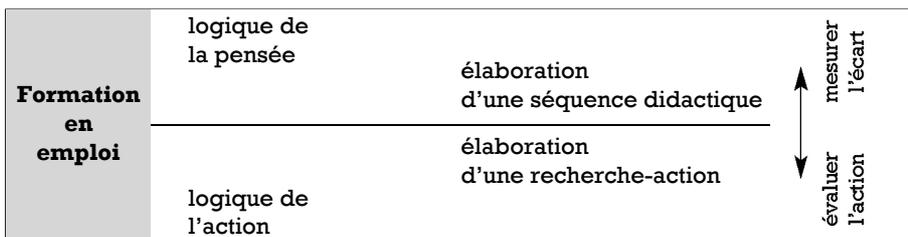


Figure 5 : L'apprentissage expérientiel, dialectique entre deux logiques



3. L'analyse des pratiques

Autre opportunité qu'apporte la formation en emploi, celle de proposer, en séminaire, une réflexion collective (un groupe de maîtres en formation et deux formateurs de branche, soit au maximum 20 personnes), sur une ou des pratiques de classe. En effet, par rapport à certaines formations, notamment en IUFM, où la première année est entièrement consacrée à un enseignement théorique, il est actuellement possible, puisque la même personne assure le suivi de la pratique de terrain et les cours de didactique disciplinaire, de réduire les écarts au niveau des savoirs partagés et des valeurs communes. Pour ce faire, le formateur est censé disposer d'aptitudes dans des domaines aussi diversifiés que l'observation de classe et l'analyse des pratiques, d'une solide expérience de l'enseignement, d'une formation à la recherche, de connaissances approfondies en didactique et d'une connaissance du milieu éducatif s'il veut pouvoir encadrer des réflexions sur les enjeux éthiques. Dans ce dispositif également, l'action et la réflexion ne s'opposent pas mais deviennent complémentaires.

Les dispositifs d'observation et d'évaluation

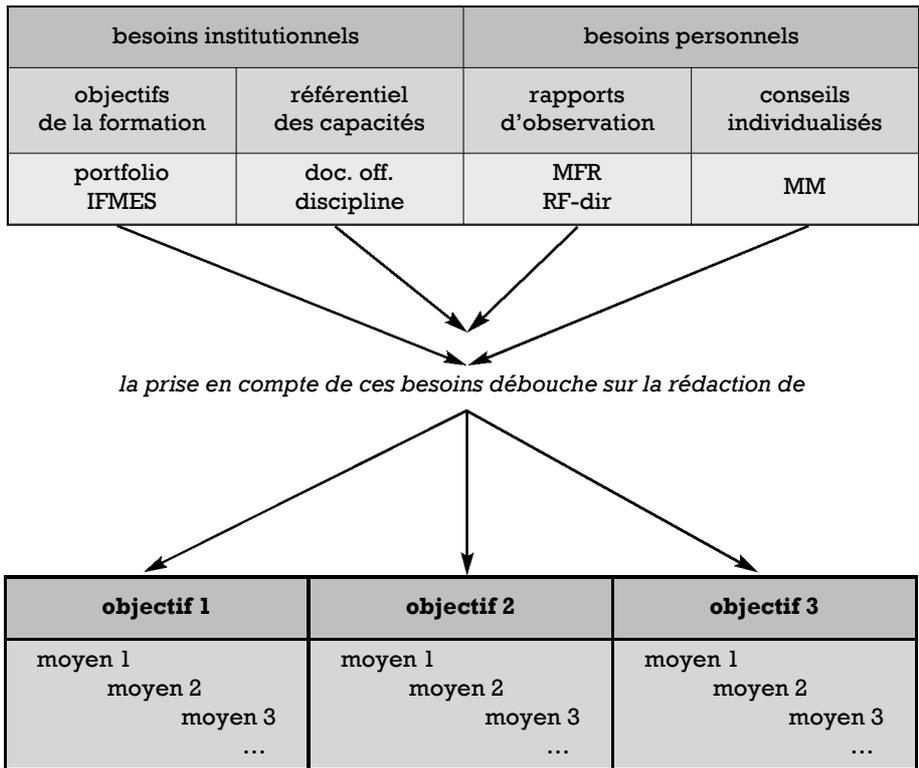
1. Les visites de classe

Les formateurs en didactique sont responsables également du parcours de formation sur le terrain. Ils effectuent entre 6 et 12 visites par année scolaire dans les classes tenues par les maîtres en formation (enseignement en responsabilité) suivies d'entretiens d'explicitation. Cette action débouche sur la rédaction de rapports de visite et d'entretien.

Comme essaie de le faire voir le schéma ci-dessous (cf. figure 6), le formateur en didactique observe le maître en formation en situation réelle d'enseignement. Ce faisant, ce n'est pourtant pas ce dernier qui est l'objet du regard mais bien ce qui se passe dans la classe, c'est-à-dire les interactions entre lui, les élèves et l'objet du cours dans la mesure où ce dispositif dans son ensemble est mis au service d'objectifs d'apprentissage. Ce qui est à observer n'est pas la personne mais bien ce qu'elle entreprend, la situation qu'elle met en place pour que les élèves s'approprient la notion étudiée. Le formateur est légitimé à porter ce regard d'observateur par le fait qu'il est lui-même un enseignant expérimenté en activité, qu'il est le professeur de didactique et qu'il a été formé à cette pratique d'observation considérée comme outil permettant de faire le lien entre théorie et pratique. À terme, le but de ces visites de classe est de conduire l'enseignant novice à intérioriser le rôle de spectateur des situations d'enseignement / apprentissage qu'il met en place, afin de gagner en autonomie et de pouvoir s'observer lui-même dans l'action.

2. Les entretiens « post leçon »

Sur le modèle des entretiens d'explicitation couramment pratiqués dans le cadre de la formation pratique et des stages, le formateur essaie avant



buts visés par la formation :

- former des adultes responsables et indépendants
- former des praticiens réflexifs, capables de théoriser leurs pratiques et leurs expériences

Figure 6 : Contrat de formation personnalisé situant l'enseignant sur son parcours

tout d'entendre l'enseignant visité sur ce qu'il vient de proposer comme modalités de travail et comme objets d'apprentissage. Il s'agit véritablement de faire parler pour construire à partir de ce matériau, pour éviter que le formateur impose sa vision ou plaque trop vite sa grille d'observation. En effet, c'est plutôt dans la phase de conseil pédagogique que le formateur sera le plus actif, puisqu'il s'inscrit dans une relation d'aide et de soutien et non d'imposition d'une vision normative à ce moment de la formation. Cet entretien n'est qu'une des parties du triptyque du processus d'observation des leçons.

3. Les rapports de visites

Décrivant brièvement le déroulement de la leçon (situation réelle de classe) et s'ouvrant sur des suggestions méthodologiques et didactiques, des propositions de remédiations et des pistes de travail à explorer, les



rapports écrits, tout comme les entretiens semi-directifs suivant les leçons, s'inscrivent dans une relation d'aide et de soutien et traduisent une préoccupation prioritaire de formation. La partie descriptive, constituée d'éléments observables, forme un socle sur lequel la partie interprétative, constituée de commentaires et de recommandations, prend appui dans le but de conduire à une transformation de certaines pratiques. Cette rédaction permet de mettre à distance ce qui a été entrepris. Pour être efficaces, les rapports de visite doivent renoncer à l'exhaustivité dans l'inventaire des manques (par rapport à l'idéal que constitue le *référentiel des capacités attendues de l'enseignant*) et dégager des priorités immédiates et à plus long terme.

Relevant d'une approche dynamique, ces rapports de visites cherchent à mettre en évidence des aspects modifiables de la pratique et signalent des améliorations possibles ou attendues devant s'inscrire dans le processus de professionnalisation. Ils entretiennent des liens explicites avec d'autres dispositifs de formation comme le contrat de formation (*cf. infra*) et les contenus didactiques apportés en séminaire et prennent en compte l'évolution du maître en formation. Les traces contenues dans ces rapports font également voir le parcours du maître en formation, sa progression et ses besoins.

Pour tenter cependant de dépasser la dimension verticale de la relation formateur / formé (aux effets parfois infantilisans du fait que le rapport écrit tend à la cristalliser), les formateurs en français expérimentent actuellement divers modes de rédaction impliquant les maîtres en formation eux-mêmes dans l'analyse du déroulement de leurs leçons : rédactions parallèles puis échanges de rapports, co-rédaction... Ces ouvertures prometteuses offrent la possibilité de traiter (voire débloquent) avec souplesse des situations toujours particulières. En effet, lorsqu'il rédige un rapport de visite, le formateur se réfère toujours plus ou moins explicitement à un modèle de l'apprentissage des élèves en même temps qu'à un modèle implicite de ce qu'est la formation des enseignants. En recourant à des formes alternatives d'écriture de ces rapports, notamment en engageant davantage le maître visité par des interactions plus fortes, le formateur quitte la position de surplomb qu'il est tenté d'occuper en tant qu'expert et espère ainsi atténuer ce biais. En effet, il s'agit d'éviter en partie la dérive toujours possible que le rapport de visite relève plus des préoccupations du formateur que des actions du stagiaire.

4. Le contrat de formation

Mis sur pied à la fois pour personnaliser le parcours de formation des maîtres en formation (reconnaissance des acquis et objectifs individuels) et pour définir les objectifs de formation non encore atteints en engageant réciproquement les parties dans le processus de formation, le contrat de formation est un outil de régulation à caractère évolutif (il est réactualisé au cours de la formation). Il est rédigé par le maître en formation lui-même – de façon à l'impliquer au mieux – et traduit son projet



personnel dans le cadre des besoins de l'institution (cf. fig. 5). Il se fonde sur les divers rapports de visites et contient des objectifs opérationnels et réalistes, assortis des moyens qui doivent permettre de les atteindre.

En outre, il revêt un rôle central dans les processus d'évaluation du travail des maîtres en formation et dans les activités de bilan qui ont lieu lors des séances de coordination. Les attentes de l'institution au plan général sont consignées dans les *Objectifs de la formation*⁴ et celles pour chaque discipline sont répertoriées dans le *Référentiel des capacités*⁵. Le parcours global du maître en formation prend place dans le *Portfolio*⁶.

5. Les rapports de synthèse

Contrairement aux rapports de visite et d'entretien qui poursuivent une visée fondamentalement formatrice, les rapports de synthèse, intermédiaires et finaux, tranchent et statuent sur la situation momentanée du stagiaire et s'adressent à l'autorité de validation (service du personnel et direction d'établissement). Ils constituent une annexe au contrat de formation.

Les limites de la formation en emploi

Former des enseignants, c'est les amener à concevoir et à effectuer leur travail en fonction des finalités de l'école publique et des plans d'étude en vigueur; c'est donc les initier à des pratiques qui soient en adéquation avec les orientations actuelles, ce qui implique une capacité d'observer et d'évaluer son action, de se remettre en question et d'innover.

Les résistances à une formation envisagée sous cet angle peuvent avoir différentes causes, qui souvent s'additionnent. On observe notamment une forte tendance des maîtres débutants à s'appuyer sur les modèles qu'ils ont intériorisés au fil de leur parcours antérieur, avant même d'avoir pu intégrer de manière réfléchie les dimensions didactiques et pédagogiques qui caractérisent la profession. On note également le risque, quant au type et à la place du matériel utilisé en classe, de s'enfermer dans les logiques induites par les manuels sans interroger le rapport au savoir, sans mesurer la pertinence des genres scolaires auxquels ils se réfèrent.

Si l'on n'y prend garde, la part d'enseignement en emploi peut elle-même, paradoxalement, constituer un frein à la formation. En effet, la pratique renforce parfois des certitudes plus qu'elle n'offre la possibilité d'une véritable déstabilisation : les contraintes et les habitudes liées au

4. Objectifs généraux de la formation, IFMES, document C1 10 16.

5. Référentiel des capacités attendues de l'enseignant de français, IFMES, groupe de français, version 2003.

6. Portfolio du maître en formation, IFMES, DIP, Genève, 2002; disponible sur le site de l'IFMES : www.edu.ge.ch/dip/ifmes. Consulté en mai 2006.



contexte de travail dans l'établissement, la gestion du quotidien, la nécessité de répondre à des attentes ressenties comme immédiates et urgentes, tout cela conduit trop souvent l'enseignant artisan à prendre le pas sur l'enseignant réflexif en lui donnant l'illusion que cette immersion dans la réalité forgera les meilleurs de ses outils de travail.

Si telles sont les dispositions d'un maître en formation que, pour lui, le centre de gravité se situe dans l'établissement auquel il est rattaché et que l'exercice de son enseignement mobilise l'essentiel de son énergie (jusque dans des tâches administratives lourdes), si l'on ajoute à cela que cette activité professionnelle constitue une source de rémunération qui le lie à son employeur, alors on peut s'interroger sur la disponibilité qui lui reste pour envisager sérieusement la formation dans sa dimension réflexive. Cette tension entre deux pôles d'exigences – qui se traduit par un éloignement géographique de deux lieux, l'école et l'institut de formation, le premier fréquenté quotidiennement et le second de loin en loin – est particulièrement sensible en début de formation initiale, alors que les maîtres en formation ont encore des attentes dictées par le face à face avec les élèves et qu'ils s'inscrivent dans une temporalité marquée par le court terme. Situés de fait dans une position qui les met en contradiction avec la distance critique nécessaire pour construire une vision à long terme, c'est-à-dire guidée par une perception des enjeux fondamentaux de l'enseignement et par la traduction de ceux-ci en propositions didactiques élaborées, ils perçoivent avec difficulté les orientations données aux séminaires de didactique, qui procèdent d'une réflexion sur l'adéquation des fins et des moyens, sur les représentations du savoir, de la maîtrise de la langue, du rôle du maître, et qui passent donc souvent par une mise en question des pratiques établies. Bon nombre de maîtres en formation sont ainsi tentés de se soustraire à une déstabilisation nécessaire et profitable, portés, leur semble-t-il, par un environnement professionnel qui leur donne raison dans leurs réticences.

Toute une part de la formation, on le voit, est aujourd'hui conditionnée par la nécessité de naviguer à contre-courant, ce qui menace en permanence l'équilibre indispensable à une articulation productive de la pratique et de la théorie telle que nous l'avons envisagée et décrite ci-dessus, et telle que l'institut de formation l'a définie initialement pour construire son modèle de formation.

Quel avenir pour la formation ?

Les accords de Bologne, avec la réorganisation qu'ils supposent dans les parcours de formation, peuvent-ils représenter pour l'institut une occasion de se donner une nouvelle structure en se recentrant sur ses finalités et les moyens les mieux appropriés pour les servir ? On voudrait le croire.

Selon le modèle pressenti, fortement ancré dans le cursus universitaire, le profil des futurs maîtres en formation se rapprocherait davantage de l'étudiant que de l'enseignant. Une fois dépassés quelques clichés sur les



inconvénients de ce changement (l'esprit *estudiantin* serait plus pragmatique et futé que véritablement engagé, ce qui ne favoriserait pas la prise en main d'un métier...), on peut y voir un avantage dans la possibilité offerte par le statut d'étudiant d'approcher, d'observer, d'analyser et de concevoir des pratiques d'enseignement en dehors des contraintes imposées par un enseignement en responsabilité – dans un premier temps du moins. Tel pourrait être le contour général de la phase 1 de formation qui correspondrait aux 30 crédits à répartir durant la dernière année du master. Et cela n'implique nullement qu'on affaiblisse le couple théorie-pratique, encore moins qu'on réserve à la phase universitaire la part de la théorie et à l'institut la part de la pratique. Bien au contraire : il est tout à fait envisageable, dans un contexte où prévalent les dimensions et les valeurs attachées à la discipline (non encore considérées comme des objets à enseigner en milieu scolaire), de mettre sur pied une première phase de formation initiale incluant des stages d'observation et des stages actifs orientés vers l'analyse des pratiques enseignantes et la création (par groupes) de séquences didactiques à faire passer en classe par des praticiens (avec bilan critique, analyse d'impact, etc.). Une telle articulation entre l'espace de la pratique et l'espace académique permettrait de renforcer les exigences sur le plan didactique en exploitant une position qui favorise le passage de la conceptualisation à la réalisation, puis de l'analyse de la réalité aux perspectives dictées par les améliorations requises.

Divers scénarios sont envisageables pour mettre en place de tels dispositifs, l'essentiel étant qu'ils conduisent de façon efficace et cohérente au basculement, en seconde phase de formation, du statut d'étudiant à celui de maître en formation responsable d'un enseignement supervisé, et qu'ils favorisent pour cela une exploitation maximale du mouvement dialectique qui sous-tend les interactions entre la réflexion et l'action sur le terrain.

Il est aujourd'hui indispensable, si l'on veut faire reconnaître toute sa valeur à la pratique professionnelle (alternance ou emploi), de rendre visible ce qu'elle apporte en propre à la formation. En effet, les savoirs d'expérience ne sont pas formateurs en tant que tels; ils doivent pouvoir être théorisés, questionnés et transmis pour devenir reproductibles au titre d'actions volontaires et conscientes.

On admet aujourd'hui que les connaissances et les habiletés des élèves peinent à être transférées à des situations nouvelles si elles ne sont pas acquises en contexte. Il faudra que le futur institut s'accorde avec ce principe et relève le défi de dépasser une vision additive d'unités de formation (encore renforcée par les processus de Bologne) pour proposer une structure qui tisse des liens organiques entre action et réflexion.

