

## Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage

*Two decades of training teachers in the IUFM: a process of training  
professionnalisante legacy*

Marguerite Altet

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4458>

DOI : 10.4000/ree.4458

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Marguerite Altet, « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en éducation* [En ligne], 8 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2010, consulté le 29 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4458> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4458>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## **Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage**

Marguerite Altet<sup>1</sup>

### Résumé

*L'article tente de montrer que les deux dernières décennies de formation des enseignants dans les IUFM ont enclenché un vrai processus de professionnalisation de la formation en rupture avec la formation modélisante antérieure. A partir des principes fondateurs mis en place par le législateur, s'est développé un nouveau paradigme d'une formation professionnalisante qui fixe en priorité à la formation une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, de savoir-faire et savoir-être, mais aussi le développement d'une posture réflexive par la réflexion sur l'action et sa théorisation. Avec un nouveau curriculum de formation centré sur l'alternance et comportant des savoirs professionnels et un référentiel de compétences, il s'agit de construire la professionnalité d'un enseignant professionnel réflexif et autonome par le biais de différents dispositifs intégrateurs. Certes ce processus a été mis en œuvre à des degrés divers selon les IUFM et a produit des identités différentes selon les acteurs. Mais la récente décision d'une intégration des IUFM dans les Universités et la volonté d'une Mastérisation risquent de compromettre ces avancées de la professionnalisation si le curriculum de formation professionnalisante progressivement construit et hérité de vingt ans d'expérience, n'est pas approprié par les Universités et est remis en cause.*

À partir de 1991, la formation initiale de tous les enseignants français qu'ils appartiennent à l'enseignement public ou à l'enseignement privé sous contrat avec l'Etat a été assurée par des établissements d'enseignement supérieur : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Ces Instituts se sont substitués aux anciennes « écoles professionnelles », qui formaient séparément, sous la responsabilité de l'employeur, les diverses catégories d'enseignants selon des durées, des méthodes et des programmes différents (Instituteurs dans des Ecoles Normales départementales, Professeurs des Lycées professionnels dans des Ecoles Normales Nationales, Professeurs de Lycées et Collèges dans des Centres Pédagogiques Régionaux). Avec les IUFM le système de formation de tous les enseignants a été unifié. Depuis 2006, dans une nouvelle loi d'orientation, les IUFM ont de plus été intégrés comme école interne à l'Université.

Les IUFM ont, dès le départ, été créés contre des oppositions souvent relayées par des groupes de pression représentatifs des courants contradictoires qui nourrissent le débat français sur l'école. Leur courte histoire a été marquée, au gré des changements politiques, par des avancées, des régressions voire des remises en cause, le choix actuel d'une mastérisation de la formation réinterroge aujourd'hui à nouveau le modèle développé pendant près de vingt ans.

Nous nous attacherons à montrer qu'en dépit des contradictions et des interrogations, c'est bien un nouveau paradigme de formation qu'ont développé progressivement les IUFM en s'inscrivant dans la tendance internationale de la professionnalisation pour former des enseignants

<sup>1</sup> Professeure de Sciences de l'éducation de l'Université de Nantes, membre du CREN et du Réseau OPEN.

professionnels de l'enseignement en dépassant ainsi les deux modèles anciens : celui de l'artisan formé par compagnonnage et donc sans intervention de l'Université, celui du maître instruit formé exclusivement dans l'expertise académique et donc sans prise en compte de la complexité réelle du métier.

Dans une première partie, nous indiquerons les choix pédagogiques que le législateur français a retenus en créant les IUFM, puis en les intégrant à l'Université. Dans notre deuxième partie nous nous efforcerons de montrer qu'en mettant en œuvre les recommandations du législateur, les IUFM ont construit progressivement un nouveau cadre de référence pour la formation des enseignants qui se structure autour de quelques outils-clés que nous présenterons brièvement : enseignant professionnel, formation professionnalisante et autour d'un nouveau curriculum basé sur l'alternance comportant un référentiel de dix compétences, sur des dispositifs d'analyse de pratiques et le mémoire professionnel.

## 1. Les principes qui orientent la formation en IUFM

*Premier principe* : former tous les enseignants dans le même établissement Universitaire intégré dans une université.

Les IUFM ont en effet à former tous les enseignants du primaire et du secondaire dans le même établissement universitaire et parfois en commun. Cette volonté parachève le double processus de rationalisation et de démocratisation du système éducatif français. Après avoir unifié les ordres d'enseignement dans une structure articulée et dans un contexte de démocratisation où le système scolaire se présente comme la succession des étapes d'une formation ouverte à tous, il ne paraissait plus pertinent de former séparément des personnes destinées à travailler dans le même ensemble. La volonté de former ensemble tous les enseignants a répondu en fait à deux objectifs.

1) A l'école unique développée en France dans les années 60, il s'est agi de faire correspondre aujourd'hui un corps unique d'enseignants dont les membres sont recrutés au même niveau d'étude qu'ils enseignent à l'école maternelle ou au Collège unique, ou au lycée (Licence), touchent le même salaire, bénéficient d'une formation professionnelle de même durée (2 ans) et de même forme (alternance). Cette formation prévoit des temps communs et des temps de différenciation en fonction du niveau d'intervention et non plus de l'ordre d'appartenance.

2) Le développement de la scolarisation de masse en France exige le développement d'une Culture commune à tous les enseignants. Que l'on enseigne au niveau de l'école primaire ou du lycée, on est amené à fonder son action d'enseignant sur un socle de pratiques professionnelles, de responsabilités et de valeurs partagées que l'on doit construire en formation par exemple, tout ce qui concerne l'élève et les apprentissages, les techniques d'enseignement, la responsabilité d'acteur au sein du système éducatif. Que l'on enseigne au niveau de l'école primaire ou du lycée, il s'agit de développer une culture de coopération entre pairs qui va être initiée en formation : travail collégial entre enseignants responsables des mêmes élèves ou d'élèves du même niveau, projets mis en œuvre en commun dans un même établissement, organisation de la cohérence entre les cycles, entre les étapes d'un cursus, voire entre les établissements.

Ce choix, délicat à mettre en œuvre, de former tous les enseignants dans le même institut n'est pas anodin puisqu'il permet de dessiner au-delà des spécificités des savoirs que l'on enseigne, un espace commun professionnel que la formation doit habiter et qui constitue sans doute la part essentielle de la profession commune aux différents métiers qui la composent.

*Deuxième principe* : orienter la formation par un référentiel de dix compétences à partir de la pratique enseignante.

Les textes de cadrages, le cahier des charges élaborés par l'employeur à l'intention de l'institut de formation qu'est l'IUFM sont formulés à partir d'un référentiel de dix compétences à construire

et de l'analyse des tâches qu'un enseignant d'aujourd'hui est amené concrètement à assurer (juin 2007).

S'il est clair que les enseignants ont à transmettre des connaissances et que le niveau scientifique auxquels on les recrute doit garantir la maîtrise des savoirs académiques construits à l'Université pendant les 3 ans de Licence, voire à présent les 5 ans de Master, il existe également tout le champ des savoirs pour enseigner, savoirs propres au métier à construire pendant la formation (savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante) et tout le champ des savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession, savoirs contextualisés acquis en situation de travail. Ces savoirs constituent des objectifs majeurs de formation. De plus, le métier d'enseignant exige, en lien avec l'acquisition des savoirs, le développement de compétences et d'attitudes dont certaines dépassent largement la question de la transmission des savoirs.

Rappelant que l'enseignant a à exercer son rôle non seulement dans la classe, mais dans l'établissement et dans l'ensemble du système éducatif tout entier qu'il contribue à faire exister et qu'il aide à se développer, les textes de cadrages décrivent dix compétences à développer ou plus exactement dix domaines, champs de compétences.

Ce référentiel de dix compétences prescrit par l'Institution, permet d'identifier les points clés, « les champs de compétences » qui doivent être pris en compte dans la formation et d'installer un socle pour la construction d'une « professionnalité globale en devenir » (reprenant l'objectif du rapport Bancel, 1989). La formation initiale est alors conçue comme une entrée dans une formation tout au long de la vie. Elle est pensée dans un continuum articulant la formation initiale et la formation continue. Ceci suppose que le dispositif de formation initiale crée les conditions pour que chaque professeur en formation :

- soit capable de comprendre, d'analyser et d'expliciter le fonctionnement de sa pratique,
- soit capable d'établir son propre bilan de compétences,
- soit capable de négocier un projet de formation commune avec ses pairs,
- soit capable de travailler en partenariat avec d'autres acteurs sociaux (collectivités, associations diverses...).

Le nouveau cahier des charges de 2007 décrit un cadrage commun national pour une formation des maîtres centrée sur la construction de dix compétences professionnelles du métier dans un dispositif de formation par l'alternance. C'est donc une logique d'articulation entre action, expérience pratique, d'une part, et analyse référencée et outillée de cette pratique, d'autre part, qui guide l'élaboration de ce plan de formation, dans la perspective de former un enseignant capable d'analyser ses propres pratiques et de résoudre des problèmes professionnels. Même si les champs de compétences à construire sont prescrits, le développement de la capacité individuelle d'adaptation et d'innovation est un objectif-clef autour de la dixième compétence : « se former et innover » ; le développement de l'autonomie au travail caractéristique constitutive de la professionnalisation est donc bien inscrit dans la formation.

Le cadrage national du cahier des charges s'inscrit dans un continuum de formation et de développement professionnel. La formation commence dès le cursus licence et se poursuit avec l'année de préparation aux concours puis avec une année de formation professionnelle prolongée les deux premières années de l'exercice professionnel en T1 et T2. Ce continuum n'exclut pas des parcours universitaires et professionnels très variés des professeurs stagiaires, qui ne peuvent, de ce fait, s'accommoder d'une formation identique pour tous. Le parcours de formation proposé est donc constitué d'une partie commune, ménageant les formes groupales et intégratives de la formation, et d'une partie individualisée, répondant aux nécessaires ajustements pour chaque stagiaire. Cependant, cette indispensable spécification des propositions de formation liées aux origines, aux parcours antérieurs ainsi qu'aux profils très différents des futurs enseignants ne doit pas mettre en cause le caractère intégrateur d'une formation professionnelle favorisant la construction d'une identité partagée.

Un dossier de compétences accompagne le professeur stagiaire tout au long de sa formation professionnelle et participe à l'évaluation formative de l'ensemble du parcours. « Le jury de qualification professionnelle se prononce sur la base du dossier de compétences du professeur stagiaire et après un entretien personnel avec chaque professeur stagiaire. » (Extrait de l'annexe au cahier des charges de la formation des maîtres). Il n'est pas envisagé d'exiger une maîtrise approfondie de chacune des compétences énumérées dans le cahier des charges mais l'examen de qualification professionnelle vérifiera qu'elles sont « maîtrisées à un niveau satisfaisant ».

Le cursus licence – préparation aux concours – professionnalisation permet la délivrance de crédits ECTS et ouvre la perspective de l'obtention, pour les professeurs stagiaires, d'un master de l'université. Dans ce cadre, le nouveau plan de formation intègre les exigences de la validation universitaire des Unités d'Enseignement (UE).

Le socle commun de connaissances et de compétences à développer chez les élèves « détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire ». On veille, dans les contenus et modalités de formation, à ce que les professeurs stagiaires, identifient d'une manière satisfaisante ces compétences à construire par les élèves.

*Troisième principe* : placer la formation des Maîtres dans l'Université et au centre d'un système d'interactions.

Contrairement à d'autres pays, le choix n'avait pas été fait jusqu'à présent en France de confier la formation professionnelle des enseignants à des départements de l'Université ou à une faculté d'éducation. Il y a à cela des raisons historiques, culturelles et conjoncturelles. Toutefois le choix d'un établissement universitaire (Institut Universitaire Spécifique), école interne d'une Université, IUFM intégré à l'université depuis la loi de 2005, en relation avec de nombreux partenaires, permet de placer la formation professionnelle au cœur d'un système d'intégration des tensions et d'interactions. Selon les créateurs des IUFM, une formation des maîtres rationnelle, inventive, critique répondant aux exigences concrètes du métier doit être organisée dans un établissement universitaire qui mette en tension et articule les exigences scientifiques dont l'université est garante, les exigences institutionnelles dont l'employeur est comptable, les exigences pratiques dont le terrain est porteur. Cette position intéressante mais souvent inconfortable favorise le développement de partenariat et de coopérations multiples. L'autre avantage d'un tel système est que les formateurs appartiennent à toutes sortes de catégories d'enseignants : universitaires enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques tuteurs, formateurs de statuts autres que les enseignants-chercheurs, formateurs en didactique, formateurs en philosophie et sciences de l'éducation, formateurs ayant des statuts asymétriques, des appartenances institutionnelles distinctes et qui se constituent progressivement en équipes pédagogiques et se donnent ainsi une compréhension identique des objectifs et des demandes de formation. Il s'agit là d'une condition favorable pour articuler les postures, intégrer les savoirs et savoir-faire d'origine différente, construire l'interférence entre pratique et théorie, même si dans les faits la coopération professionnelle entre enseignants de statuts variés est difficile (Rayou, Ria, 2009).

*Quatrième principe* : articuler la Formation à la Recherche dans le cadre d'un Institut Universitaire comprenant des formateurs de toutes catégories, de terrain ou de l'université.

Depuis 2006, les IUFM sont intégrés à l'Université et sont devenus une école interne de l'université, un établissement universitaire où l'articulation formation/recherche constitue un enjeu majeur. Si la Recherche permet d'éclairer et potentiellement d'améliorer la formation initiale en fournissant aux futurs enseignants et des connaissances issues de l'analyse du travail enseignant ou des processus d'apprentissage, et des cadres théoriques pour l'action, encore faut-il que ces connaissances ne soient pas trop éloignées des pratiques concrètes, et qu'elles soient diffusées dans des conditions pertinentes. Deux éléments de réponse sont apportés par les IUFM pour répondre à ces défis. Du côté des formateurs, la construction d'équipes pluricatégorielles, la collaboration, inévitable entre chercheurs et enseignants de métier, la position de formateurs occupée par les enseignants-chercheurs permettent d'ancrer la recherche

sur les réalités vécues par les professionnels. Du côté des enseignants en formation, l'obligation de rédiger un mémoire professionnel fortement articulé à la situation d'alternance dans laquelle ils se trouvent placés permet d'accéder aux démarches de recherche considérées comme des composantes essentielles d'un métier marqué par l'incertitude, le changement, la nécessaire adaptation et l'innovation.

## 2. La formation des enseignants dans les IUFM: quelques notions clés pour un nouveau paradigme

L'enjeu central de l'ouverture et du développement des IUFM a été de répondre aux défis de démocratisation, d'anticipation et d'adaptation que doit relever le système éducatif français. La formation ancienne orientée par les modèles de l'artisan ou du

maître instruit a montré ses limites. A travers des avancées et des régressions, un nouveau paradigme est en construction que nous proposons d'identifier à travers quelques notions clés qui structurent les plans de formation de l'IUFM et organisent leur mise en œuvre dans un processus de professionnalisation :

- la notion d'enseignant professionnel qui permet de définir les principes, les objectifs et les méthodes de formation autour des compétences du métier,
- la notion de formation universitaire professionnalisante dont les contraintes, les exigences et les conditions de mise en œuvre permettent d'engager et de réguler les actions de formation,
- la notion d'analyse de pratiques qui constitue l'un des dispositifs les plus adéquats pour la formation « d'enseignants professionnels »,
- la notion d'alternance qui est une condition nécessaire pour l'analyse de pratiques et la construction des compétences professionnelles, du jugement, du raisonnement professionnel.

### ■ ***Le modèle de "l'enseignant professionnel" comme visée de la formation***

Le travail engagé dans les IUFM depuis leur création a permis de dégager progressivement un modèle de l'enseignant à former, qui correspond à ce que la littérature pédagogique nomme l'enseignant professionnel et on peut définir les principales caractéristiques (Altet 1998) :

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel,
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

C'est ce type d'enseignant que les IUFM visent à construire. Des dispositifs intégrateurs et des situations de formation sont mis en place à cette fin : séances d'analyse de pratiques entre pairs, rédaction d'un mémoire professionnel, formations didactiques et transversales. Ces situations contribuent à la mise en œuvre d'une formation professionnalisante.

### ■ ***"La formation universitaire professionnalisante" comme cadre de référence pour les IUFM***

On peut définir comme « formation professionnalisante » une formation qui vise une maîtrise professionnelle et présente les caractères suivants : 1) une formation qui place en premier une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action

qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier ; 2) une formation qui développe « la spécificité du savoir-enseigner » et qui insiste sur l'importance des « savoirs pour enseigner » à côté de la maîtrise des « savoirs à enseigner ».

Cette formation reconnaît la spécificité d'une « professionnalité enseignante » comme « travail interactif » en situation pédagogique, contextualisée, finalisée. L'enseignement est un métier complexe, qui ne peut être défini par des tâches, des méthodes ou des techniques planifiées *a priori*. La mise en œuvre des compétences enseignantes se fait dans des situations interactives, contextualisées et particulières. Dans ces situations professionnelles, le modèle de l'enseignant rationnel parfait, « décideur » qui planifie, gère à l'avance ses actes par les algorithmes de stratégies, ne fonctionne pas. Il y a toujours, comme l'a montré P. Perrenoud (2004), du « flou, de l'incertain, de l'indéterminé ». C'est pourquoi la formation professionnalisante abandonne ainsi l'utopie de la maîtrise rationnelle au profit de l'adaptation à des situations inédites et de l'autonomie au travail. On passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du « savoir-enseigner », expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage s'adaptant de façon autonome aux situations complexes rencontrées.

■ **“L'analyse des pratiques” :**  
**une démarche privilégiée pour la formation professionnalisante**

L'enseignant-professionnel étant celui qui sait « cadrer et recadrer » les problèmes complexes qu'il affronte et qui est capable de s'adapter à des situations nouvelles, la formation doit partir des pratiques et les analyser au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel : il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. En formation, l'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « à penser par eux-mêmes » à l'aide d'outils descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique ou en pédagogie ou issus de la pratique.

On trouve dans de nombreux IUFM des dispositifs variés d'analyse de pratiques ; ils ont été institués par un texte de cadrage en 2002. C'est le cas de l'IUFM des Pays de la Loire où les professeurs stagiaires se retrouvent 15 journées programmées sur toute l'année universitaire dans un groupe de pairs nommé « groupe de référence ». Dans ces séances, la pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation en mettant en relation les différents facteurs en jeu pour comprendre le sens de l'action menée. Le formateur n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à la compréhension des processus analysés et la problématisation. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, des pistes à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils. Le formateur adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes du groupe. Au-delà de cet exemple, la spécificité des dispositifs d'analyse de pratiques peut être définie à partir de quelques caractéristiques :

- une démarche finalisée par la construction du métier,
- une démarche groupale (travail entre pairs),
- une démarche accompagnée par des formateurs experts,
- une démarche instrumentée par des savoirs, outils d'analyse,
- un lieu d'articulation théorie-pratique.

**■ Un curriculum basé sur “L’alternance”  
comme condition nécessaire pour l’analyse de pratiques**

En formation initiale, l’Alternance est une condition indispensable pour l’analyse de pratique et donc pour la formation professionnalisante. Ce terme désigne le va et vient du futur professionnel entre des heures de formation dans un institut de formation et des heures d’intervention professionnelle dans un établissement scolaire. Ce va et vient n’est pas formateur lorsqu’il se réduit à une simple juxtaposition perçue comme telle pour le formé. Il constitue par contre une situation particulièrement favorable lorsque certaines conditions sont réunies.

- Le temps passé dans l’établissement scolaire doit correspondre à un véritable exercice professionnel en responsabilité pleine et entière tel que l’effectuent des enseignants ordinaires.
- L’intervention dans l’établissement doit être d’une durée suffisante (en général, la totalité de l’année scolaire) ; elle doit être régulière (généralement hebdomadaire), correspondre à un volume horaire assez important (1/3 temps à un mi-temps) et exposer le stagiaire à des réalités professionnelles complexes, à l’incertitude, aux dilemmes professionnels.
- Le temps passé dans l’établissement doit être perçu par le stagiaire à la fois comme un temps d’exercice professionnel authentique, à la fois comme un temps de formation pendant lequel il est amené à construire des compétences métacognitives et les mobiliser.
- Les expériences vécues dans l’établissement doivent constituer la matière qui nourrit des séances fréquentes et régulières d’analyse de pratique menées à distance entre pairs et accompagnés par un expert.
- Une part significative de la formation (formations didactiques, formations transversales, formations pédagogiques, formations en sciences humaines) ont à prendre appui sur les situations professionnelles rencontrées dans la classe et l’établissement et être travaillées par des équipes pluricatégorielles mêlant des formateurs de statuts différents (enseignant de terrain, enseignants chercheurs etc.)... C’est à cette condition qu’une articulation forte entre théorie et pratiques peut être construite et qu’il est possible de dépasser l’illusion de maîtrise du praticien expert comme celle de “l’homme de science” expert.

Indissociablement liée à l’analyse de pratique l’alternance assume la rupture avec le modèle applicationniste si prégnant en formation. Il ne s’agit plus d’acquérir *a priori* un modèle d’enseignement en classe mais d’analyser *a posteriori* les situations complexes, incertaines et imprévisibles vécues pour les comprendre, se donner des outils d’analyse et d’action, réajuster et construire de nouveaux schèmes.

Ainsi le modèle de formation par alternance retenu dans les IUFM, « Pratique <-> théorie <-> pratique » tel que nous l’avions décrit (Altet, 1994) comporte bien deux processus : de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schémas d’action ; de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l’épreuve des concepts préalables.

Dans les IUFM, l’alternance est une « alternance-articulation » ou alternance intégrative qui « se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l’acquisition des compétences requises pour l’exercice d’un métier. Les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s’effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l’établissement de formation » (Pasche Gossin, 2006). Cette alternance, est mise en place dans les IUFM avec un dispositif pédagogique d’analyse et de réflexion sur les pratiques professionnelles. Elle suppose le recours aux pratiques comme prise d’expérience et la création d’un pont entre acquisitions sur le terrain et en IUFM avec une prise compte de la pratique dans les contenus de formation. Elle nécessite aussi la facilitation d’un processus d’autonomisation des élèves-maîtres dans l’intégration des savoirs, « la sensibilisation aux processus en jeu par des situations d’interaction » (Pasche Gossin, 2006).



Le curriculum professionnalisant des enseignants mis en œuvre dans les IUFM s'est donc progressivement construit à la fois autour des savoirs et des compétences nécessaires au métier (professionnalité) mais aussi en s'appuyant sur l'expertise du groupe professionnel (professionnisme) des différents types de formateurs, sans oublier l'intégration de plus en plus nette des apports de la recherche en lien avec les autres savoirs issus de la pratique : recherches disciplinaires, recherches en éducation qui portent sur la problématique de l'enseignement, de l'appropriation des savoirs scolaires, des apprentissages, du travail enseignant, recherches didactiques disciplinaires, comparée ; recherches en SHS : psychologie(s), sociologie(s), sciences de l'éducation, sciences du langage, ergonomie, clinique de l'activité. Même si l'on peut relever des degrés différents dans le processus de professionnalisation des 31 IUFM selon les plans de formation et le rapport à la formation construit par les formateurs (Altet, 2008), le processus s'est progressivement bien enclenché partout sur ces deux décennies.

■ ***Les nouveaux textes et la place de la Mastérisation à l'Université dans ce modèle de Formation***

En 2007, en faisant le constat de ce qui a progressé dans les seize ans de mise en œuvre des IUFM, on pouvait relever les points suivants (Altet, 2007) :

- la professionnalisation comme rapport réflexif au terrain,
- la construction de compétences attendues et d'une posture professionnelle réflexive et de décision par rapport aux situations rencontrées, avec une vraie part d'autonomie au travail pour le débutant,
- l'appui sur des savoirs professionnels propres issus de la recherche en éducation et des pratiques formalisées.

Certes, malgré cet engagement dans un processus de professionnalisation, des obstacles restaient à surmonter dans de nombreux IUFM avec un programme de formation souvent en tension entre logique disciplinaire et logique de recherche (des modules), le dilemme entre former un enseignant « opérationnel » à court terme (par modules) et le professionnel « réflexif » (professionnalisation durable), la difficulté de construire la polyvalence des professeurs des écoles (temps trop court, difficulté à articuler le travail des formateurs, faiblesse des didactiques disciplinaires) et des cultures professionnelles différentes chez les formateurs (primaire, secondaire, université) qui n'ont pas suffisamment réussi à fabriquer une culture commune. Mais à présent, la circulaire de 2008 qui instaure des « Masters » pour l'enseignement, remet en cause les principes professionnalisants de formation en réclamant une Universitarisation plus longue avec la Mastérisation pilotée par les Départements de l'Université.

Les IUFM reconnaissent les enjeux d'une formation universitaire professionnelle qui contribue à la distanciation critique sur les disciplines enseignées, sur son enseignement, qui ancre davantage l'action professionnelle sur des savoirs de haut niveau pour enseigner, issus des sciences humaines et sociales, qui développe la réflexivité sur la pratique et l'action professionnelle, la prise de conscience, en mettant en œuvre une démarche clinique au plus près des tâches professionnelles (Perrenoud, 2004). Mais ce que redoutent les formateurs à la lecture des nouveaux textes c'est une orientation vers la juxtaposition entre le terrain, les stages un curriculum théorique académique, modulaire assuré à l'IUFM ou dans un Département disciplinaire, avec un nouveau curriculum découpé comme à l'université selon la logique des disciplines ou de la recherche et omettant de prendre en compte le découpage de la culture professionnelle.

Ce qu'il s'agit maintenant de réussir avec l'intégration à l'université, c'est la construction d'une vraie formation universitaire à finalité professionnelle avec des apports universitaires et des cursus appropriés, avec une structuration des savoirs spécifique qui fassent place à des pratiques, à des postures, à des valeurs (« pratiques sociales de référence ») qui réussisse à articuler professionnalisation et universitarisation.

Comme le souligne Danvers (2008) « malgré leurs manques, les IUFM restent la seule instance à avoir accumulé une expérience significative dans la formation des enseignants, et rien ne justifierait de repartir à zéro » et il devient essentiel de conforter l'identité des IUFM autour d'une formation professionnelle universitaire renforcée en poursuivant au sein de l'université la recherche d'une articulation entre deux processus en tension autour des curricula de formation professionnelle au niveau :

- d'un curriculum intégré articulé à un référentiel de compétences,
- des structures, un IUFM intégré à l'Université avec son caractère professionnel spécifique,
- des acteurs : différentes catégories d'acteurs, avec des cultures différentes (disciplinaires, professionnelles).

Pour ce faire, un défi reste à relever : comment faire mieux se rencontrer la culture professionnelle et la culture universitaire académique dans la formation des enseignants intégrée à l'Université ? Comment « faire se rencontrer deux aventures humaines fondamentales, celle de l'action et de la réflexion » (Lessard, Bourdoncle, 2002) autour de quels savoirs ? Par quels dispositifs ? Quels acteurs ? Comment faire évoluer les pratiques de formation et aménager un véritable curriculum de formation universitaire professionnelle comprenant savoirs et réflexion sur les savoirs avec des disciplines enseignées, des didactiques autour des savoirs enseignés, des approches transversales qui servent d'ossature autour des apprentissages, des difficultés d'apprentissage, des pratiques pédagogiques, de la gestion de classe, la différenciation, l'évaluation, l'école, l'environnement, le système, les dimensions éthiques, philosophiques et des unités, espaces, groupes d'intégration des savoirs et savoir-faire, de construction de la professionnalité : groupes d'analyse de pratiques, groupes de discussion qui permettent de tisser des liens entre les différents éléments de formation pour donner du sens à la formation et faciliter l'articulation des différents champs des savoirs, leur intégration et la construction des compétences professionnelles.

Cette démarche nécessite la structuration d'un curriculum universitaire professionnel avec des savoirs organisés autour d'objets complexes du métier et identifiables dans la pratique, relevant de plusieurs approches disciplinaires, pour que les savoirs issus de la recherche soient des outils de lecture ou des savoirs mobilisables dans l'action. Le curriculum se construit alors aussi à partir de questions, de problèmes des enseignants, de la profession, avec un choix fait pour une approche par problèmes, des études de cas, un ancrage sur des situations concrètes ou encore des approches pluridisciplinaires d'objets professionnels complexes, de séquences d'enseignement-apprentissage, des approches transversales qui intègrent les apports des recherches SHS et de la recherche collaborative comme grilles de lecture de l'action.

Avec la Mastérisation, le mémoire professionnel, comme problématisation d'une question issue de l'exercice professionnel, peut être conforté. Des études ont montré l'intérêt de l'écriture professionnelle comme soutien à la réflexion professionnelle, à l'analyse de la pratique, à l'intégration des savoirs de la recherche et des savoirs pour enseigner ainsi qu'à la problématisation et au développement professionnel.

L'enjeu actuel est de placer le référentiel de compétences comme fondement du curriculum de formation pour affirmer le caractère professionnel de la formation autour de compétences et « d'aligner » le curriculum de formation sur le socle commun de connaissances et de compétences de l'enseignement primaire et secondaire.

L'articulation curriculum de formation/référentiel de compétences peut permettre à tous les formateurs, universitaires, de terrain, PIUFM de partager la même vision de la professionnalité enseignante à construire et de se concerter, de faire évoluer les pratiques, d'agencer les dispositifs appropriés pour développer telle ou telle compétence pour construire la formation comme un tout cohérent.

Des équipes ont construit un curriculum qui permette une mise en cohérence de toutes les composantes de la formation autour de la pratique dans un projet global de formation :

- en arrimant les activités de formation souvent conduites de manière indépendante les unes des autres ou morcelées ;
- en proposant des occasions, des espaces de concertation, d'intégration autour des objets de formation au sein d'équipes de formateurs en faisant travailler en tandem, en équipes les différentes catégories de formateurs autour d'une action concertée ;
- en développant le travail en équipes des différentes catégories de formateurs et stagiaires autour des objets de formation ;
- en faisant éclater « les territoires », la division du travail des formateurs de l'université, du terrain, du second degré au profit d'une formation des enseignants réussie.

L'universitarisation induit une division sociale du travail entre le maître formateur et l'enseignant-chercheur et une différence de statut. Sensevy y voit une hiérarchisation implicite et s'interroge sur les moyens de faciliter une « irrigation mutuelle » (2009). Il reste au Ministère à avaliser ces projets de nouveaux curriculums en prenant en compte à la fois l'héritage des IUFM et leur récente intégration dans le monde universitaire.

■ ***La formation professionnalisante : vers une autre vision de la pratique enseignante comme mise en œuvre permanente et réfléchie de savoirs, procédés et compétences en actes d'un professionnel en situation***

La conception d'une formation professionnalisante engage une autre vision de la pratique de l'enseignant qui se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne singulière en situation professionnelle.

L'enseignement - « métier impossible » selon Freud - est une réalité professionnelle souvent décrite à partir des difficultés, « du malaise » des enseignants ou au travers de discours pédagogiques normatifs qui veulent faire évoluer les pratiques. Les recherches récentes sur l'enseignement (Réseau OPEN) ont essayé ces dernières décennies, de décrire, de caractériser et de comprendre la mise en œuvre de l'activité enseignante au travail afin de tenter d'expliquer le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage en jeu. L'enseignement y est alors abordé comme une activité professionnelle complexe qui consiste à remplir des tâches spécifiques visant l'apprentissage et la socialisation des élèves, dans une institution avec ses prescriptions, ses contraintes, au travers de situations pédagogiques et didactiques incertaines ayant des finalités multiples voire contradictoires.

Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre qui prenne en compte les contraintes du système éducatif ou de la classe, tout en respectant la liberté pédagogique de l'enseignant et sa responsabilité personnelle. La pratique enseignante peut être analysée comme une action intentionnelle exercée sur autrui, « relayée » à travers les activités et apprentissages des élèves. Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement, est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent. Enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, « résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter », « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 2001).

Comment former à un métier si complexe si ce n'est par l'action et la réflexion sur l'action pour rendre l'enseignant autonome.

Le choix d'une approche multidimensionnelle systémique de la pratique enseignante acté par nos travaux (CREN, OPEN) amène à reconsidérer une série de distinctions entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et de l'autre, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, ou encore, les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux initialement distincts, longtemps présentés comme antagonistes apparaissent comme complémentaires à partir du repérage de l'enchâssement dans l'action, du didactique et du

pédagogique et de l'identification de registres de fonctionnement, épistémique, relationnel, pragmatique (Vinatier, Altet, 2008).

Le repérage de l'ensemble des dimensions que recouvre la notion de « pratique » et de leur articulation dans l'action permet de comprendre les conditions de fonctionnement qui président à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage en situation et de repérer les compétences en actes de l'enseignant.

De même, lorsque les chercheurs parlent des compétences professionnelles des enseignants, un accord se dégage pour les définir comme un « ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes » (Le Boterf, Paquay, Perrenoud, Rey), comme l'idée d'un « savoir-agir » au sens de « savoir faire usage de » « fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001), relié à des situations complexes, visant à une adaptabilité dans un répertoire de situations, rendant plus signifiants les apprentissages réalisés.

Ainsi, la compétence, qu'il s'agisse de celle de l'enseignant ou celle à construire chez l'élève, est conçue comme un rapport actif entre savoirs et agir, comme un savoir-agir, une capacité à faire un usage pertinent de ses savoirs et des autres ressources personnelles et sociales, d'où le rôle clef des situations qui donnent un sens aux savoirs, d'où l'importance des contextes dans lesquels l'usage des savoirs est pertinent et l'importance de la décision et de l'autonomie de l'acteur. Les compétences ne sont donc pas transmises, mais bien construites « dans » et « par » l'activité en situation professionnelle, contextualisées. Elles se développent donc lors d'un processus de construction en situation, en contexte d'action, et renvoient à une capacité à mettre en œuvre les ressources mobilisées, activées, repérables par des savoir-faire opérationnels autour d'un problème, correspondant à un savoir-agir reconnu par les pairs. L'analyse des pratiques permet donc d'identifier ces compétences à l'œuvre en situation c'est-à-dire dépendantes de différentes strates contextuelles (micro, méso et macro) et de différents micro-événements inscrits dans le déroulement des interactions, des compétences « en actes ». L'enjeu des travaux sur la pratique est de faire que la pratique elle-même et l'intelligibilité que l'enseignant en a, deviennent un moyen continu de formation, que la réflexion sur la pratique et le métier entre dans la définition même du métier.

## Conclusion

Ainsi depuis leur création et leur intégration à l'Université, les IUFM attestent d'une évolution très importante dans la conception et dans la mise en œuvre d'une formation professionnalisante des enseignants, accumulant une véritable expertise et un héritage indiscutable. Ils se sont inscrits dans les grandes orientations européennes et américaines marquées par la volonté de mener conjointement universitarisation et professionnalisation. Ils contribuent à formaliser une nouvelle définition de l'enseignant réflexif et autonome et participent à la construction de sa nouvelle identité. Bien sûr comme le montrent fort bien d'autres articles de ce numéro (Perez-Roux, Guibert, Perier) la mise en mouvement identitaire reste le propre des acteurs, et la professionnalisation du métier reste liée à leur appropriation du processus, différente selon les personnes et les contextes. Toutefois en France comme ailleurs, le débat que les IUFM suscitent autour de la question du savoir professionnel de l'enseignant et de la question de sa formation entraînent quantité de réactions. Avec la toute récente intégration des IUFM dans une université et depuis deux ans, le projet de Mastérisation qui piétine au sein des Départements universitaires à cause des difficultés à construire des Masters d'enseignement, les IUFM sont aujourd'hui à nouveau fortement réinterrogés. Leur position aux carrefours de diverses institutions et dans une université pas toujours encline à prendre en compte la professionnalisation les fragilise. Leur stabilisation professionnalisante est loin d'être effective, Perrenoud parle de « dé-professionnalisation », et s'ils sont d'ores et déjà engagés dans une dynamique de formation professionnalisante visant à développer les savoirs et les compétences de l'enseignant professionnel et son autonomie, tout va à présent dépendre de la place et de la forme que

prendra le Master dont l'obtention va devenir nécessaire pour enseigner et tout peut encore basculer vers un retour à une formation très académique articulée à du compagnonnage. Le pari à réussir actuellement, au-delà de la critique radicale du pédagogisme des IUFM par quelques intellectuels, est celui d'une professionnalisation renforcée et d'une universitarisation adaptée, et non d'une universitarisation faite au détriment de la profession ; cela va nécessiter certaines conditions dont la conception et construction d'un curriculum « nouveau » intégré prenant en compte le savoir-faire propre des IUFM et la mobilisation de tous, formateurs, chercheurs de l'université agissant de concert avec la profession, les praticiens, corps de professionnels dans la logique de la professionnalisation !

## Bibliographie

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ALTET M. (2001), « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? » *Recherche et formation*, n°35, INRP, Paris.

ALTET M. (2002), « L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°138.

ALTET M. & al. (2004), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck.

ALTET M. (2009), « Enjeux et pratiques d'un curriculum de formation universitaire des enseignants », Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Paris, 2-4 mai 2007. En ligne : <<http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1920>>.

ALTET M. (2009), « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives », *Recherche/formation des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BANCEL D. (1989), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de pédagogie*, n°148.

CLANET J. (dir.) (2009), *Recherche/ formation des enseignants ? Quelles articulations?* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ETIENNE R., ALTET M., LESSARD C. et al. (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles, De Boeck.

PASCHE GOSSIN F. (2006), « La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? », *Actes de la recherche*, n°5, mai 2006.

PERRENOUD P. (2001), *Agir dans l'urgence, Décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PERRENOUD P. (2004), « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, n°160, septembre 2004.

PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. & PAQUAY L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.

RAYOU P. & RIA L. (2009), « Former les nouveaux enseignants : autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Éducation et sociétés*, vol. 1, n°23.

SENSEVY G. (2009), « Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : Vers de nouveaux modes de coopération », *Recherche/formation des enseignants*, Joël Clanet (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes.

VINATIER I. & ALTET M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.