

Praticiens et chercheurs : tous formateurs, tous en formation

Bilan prospectif de six années de co-formation
entre formateurs de terrain et formateurs de l'Université

Pauline Gobits-Amacher et Olivier Maulini ¹

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Licence en sciences de l'éducation mention *Enseignement*
Module *Relations et situations complexes, diversité des acteurs*

2003

Si la formation des enseignants² veut articuler l'action et la réflexion, la théorie et la pratique, elle ne doit pas seulement alterner des cours-séminaires et des stages sur le terrain. Elle doit tisser des liens entre l'expérience des professionnels – leurs connaissances, leurs pratiques, leurs réflexions, leurs hésitations, leurs gestes, leurs décisions – et les savoirs théoriques qui peuvent à la fois les expliquer et les interroger. Ces liens sont importants, mais ils ne se décrètent pas. Ils demandent des interactions et des discussions régulières entre les deux partenaires de la formation : l'Université et l'Enseignement primaire.

Ces interactions et ces discussions ont lieu au plus haut niveau, entre les équipes de direction. Mais aussi « à la base », entre les formateurs qui assument collectivement et paritairement le travail de formation. Dans chaque module, une équipe de formateurs (universitaires) collabore avec un réseau de formateurs (de terrain). Chercheurs et praticiens forment ensemble les praticiens-chercheurs (ou les chercheurs-praticiens) de demain. Ce travail de formation est un travail complexe, qui demande compétence et formation. Et comme c'est un travail commun, un travail partagé dont personne ne détient seul le secret, il faut que cette formation soit elle-même partagée. C'est pourquoi nous passons progressivement d'une logique de formation (« former les formateurs ») à une logique de co-formation (« se former entre formateurs »).

Dans notre module, deux journées de travail en commun sont organisées chaque année depuis six ans. Elles réunissent les formateurs de l'Université et des formateurs de terrain dont la classe est prise en charge par l'étudiant-stagiaire. La *Traversée*, bulletin de liaison du module a fait, dès la première année, cette double constatation : 1. La rencontre est précieuse, parce qu'elle fait passer de la cohabitation à la collaboration. 2. Elle est d'autant plus formatrice qu'elle est symétrique, c'est-à-dire qu'elle évite de placer une catégorie de formateurs (active) en situation de former l'autre (passive).

¹ Ce texte vient en annexe de la *Traversée* n°24 (Bulletin du module). Il est issu de la journée de co-formation organisée le 30 mai 2002 : *Coopération Université-terrain et besoins de co-formation*. Il s'appuie sur les réflexions du groupe de préparation (Michèle Bolsterli, Danielle Bonneton, Andreea Capitanescu, Fabienne Faurax, Pauline Gobits-Amacher, Susanne Hagemann, Olivier Maulini, Christiane Perregaux, Christine Rod, Mireille Snoeckx) et des intervenants Philippe Perrenoud, Isabelle Truffer Moreau (Haute école pédagogique, Valais) et Maryvonne Cattin (Syndicat des enseignants romands). Coordonnées des auteurs : 40, boulevard du Pont d'Arve, CH-1205 Genève. Tél: (41-22) 705'91'78. Fax: (41-22) 705'91'39. Olivier.Maulini@pse.unige.ch | pauline.gobits@span.ch | <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1>

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de formateurs que de formatrices.

Les journées de formation ont été massivement fréquentées par les enseignant/e/s. Elles ont permis l'amorce de dynamiques intéressantes entre formateurs de l'Université et du terrain : la confrontation de nos représentations et de nos pratiques, la clarification de nos attentes mutuelles, le débat d'idées autour des objectifs, des démarches et des dispositifs propres au module. (...) Quelles que soient nos interrogations, nos hésitations et nos scrupules, nous devons assumer notre mandat : permettre aux étudiants de construire des compétences professionnelles suffisamment solides pour assumer la responsabilité d'une classe. Pas de certitudes, donc. Mais des pratiques inspirées de travaux de recherche et d'expériences antérieures. Des pratiques fondées sur deux principes essentiels, à savoir : 1. que l'acte d'enseigner nécessite une compréhension des situations éducatives, une identification des dilemmes, des contradictions et des paradoxes qui les traversent ; 2. que cette compréhension ne peut naître que de l'analyse approfondie de situations singulières observées et/ou vécues par l'étudiant. (...) Deux points ont été largement admis : 1° L'utilité de rencontres régulières qui permettent une clarification des intentions et des attentes, de l'université d'une part, du terrain de l'autre ; 2° Le sentiment d'être des « formateurs en formation », aux prises avec un travail inédit nécessitant un apprentissage spécifique (source : la Traversée n°3, juin 1997, p.1).

La suite des événements a confirmé cette tendance. Les journées de co-formation ont porté sur des thèmes variés, propres au travail de formation. D'un côté, des enjeux pédagogiques dont le module a la charge, et qui doivent être travaillés sur le terrain et à l'Université (la vie de la classe, la gestion du travail scolaire, la diversité culturelle, etc.). De l'autre, des questions générales touchant davantage aux démarches qu'aux unités de formation (le compagnonnage, la mémoire des enseignants, le questionnement des étudiants, etc.) (voir encadré 1). Au fil du temps, la fréquentation des journées a connu une érosion (de 80% à 40% environ). Mais les participants réguliers ont aussi appris à mieux se connaître, et à s'impliquer collectivement dans la discussion des problèmes et la recherche de solutions. Un groupe mixte de formateurs universitaires et de formateurs de terrain a même été constitué, qui a conçu, organisé et animé plusieurs journées de co-formation.

En mai 2002, c'est ce groupe mixte qui a proposé de réserver une journée pour faire le point sur la collaboration Université-terrain, en particulier du point de vue des co-formations (encadré 2). *Coopération Université-terrain et besoins de co-formation* : le thème retenu a réuni une quarantaine de formateurs des deux institutions et d'ailleurs (Isabelle Truffer Moreau de la Haute école pédagogique valaisanne, Maryvonne Cattin du Syndicat des enseignants romands), et il est revenu sur les six années de co-formation pour en faire le **bilan**, et proposer des **pistes de travail et de réflexion**.

Ces pistes sont réunies ici, et elles sont résumées sous formes de principes qui sont ensuite explicités en détail (encadré 3). Le contenu de ce texte s'inspire largement des discussions communes, mais il tente d'en faire une synthèse argumentée dont chaque participant pourrait évidemment contester tel ou tel point. Il est donc important de dire que cette synthèse n'engage que ses auteurs. Mais de dire aussi que ces auteurs émanent d'un collectif, et que ce collectif est mixte. En diffusant ce texte rédigé par deux de ses membres, le groupe de formateurs universitaires et de formateurs de terrain co-concepteur, co-organisateur et co-animateur des journées de co-formation souhaite incarner ce qu'il appelle de ses vœux. Il plaide pour la co-laboration par la co-rédaction.

I. Un principe fondateur : partenariat et formation conjointe

Les formateurs de l'Université et les formateurs de terrain participent conjointement la formation des futurs enseignants. Ils se rencontrent pour se former et se perfectionner ensemble, dans l'échange des questions, des savoirs, des compétences.

La collaboration entre l'institution de formation et les formateurs de terrain est un principe acquis à peu près partout, mais elle peut prendre des formes très différentes qui n'ont pas le même impact pour la profession. A Genève, un contrat de partenariat régit la collaboration

entre deux institutions différentes : la Section des sciences de l'éducation d'un côté, l'Enseignement primaire de l'autre. Il faut penser la relation entre formateurs dans l'esprit de ce contrat : comme une collaboration sans subordination.

1.1. Une impasse : la « mise à niveau »

Dans certains contextes, les formateurs de l'institution sont considérés comme des experts dans le domaine de la formation des maîtres, des sciences de l'éducation et/ou de la pratique pédagogique, et ils sont chargés de former les formateurs de terrain en leur transmettant une partie de ce bagage. On suppose une *asymétrie* entre le formateur de l'institution (qui possède le savoir, le savoir-faire, la compétence visés) et le formateur de terrain (qui doit en acquérir une partie). La rencontre entre le « formateur qui forme » (le formateur de l'institution) et le « formateur qui est formé » (le formateur de terrain) peut être plus ou moins interactive, elle peut susciter des discussions plus ou moins vives, elle suppose forcément une différence entre ceux qui conçoivent, conduisent, réalisent la formation, et ceux qui la « suivent ». C'est ce qui se passe en particulier lorsque l'employeur finance et pilote la formation, et qu'il mandate les formateurs d'enseignants pour qu'ils forment à la fois les maîtres de stages et les candidats, sinon à la lettre, du moins à l'esprit des méthodes ou des méthodologies officiellement en vigueur.

Dans le scénario le plus vertical et le plus différencié, on suppose que les formateurs de l'institution possèdent des connaissances que ne possèdent pas les formateurs de terrain, qu'ils sont « au courant » des idées les plus nouvelles et des progrès les plus récents de la pédagogie, et qu'ils doivent en faire profiter des praticiens qui n'ont pas aussi facilement accès à ces informations. Cette logique de la « mise à niveau » repose sur deux postulats complémentaires : premièrement, on estime que le formateur de terrain doit préparer les jeunes enseignants au métier qui les attend, et qu'il ne peut pas le faire s'il ne connaît rien aux nouvelles « tendances pédagogiques » ; deuxièmement, on pense que les étudiants eux-mêmes sont informés de ces tendances par les formateurs de l'institution, et qu'il serait paradoxal et inconfortable pour le formateur de terrain d'apprendre ce que sont l'auto-socio-construction, la contre-dévolution ou le milieu didactique de la bouche même des étudiants qu'il doit former !

Une telle asymétrie n'est pas souhaitée par les formateurs de notre module. D'abord parce qu'elle placerait le terrain en situation de dépendance vis-à-vis de l'Université. Mais surtout parce qu'elle est contraire aux principes qui fondent (ou qui devraient fonder) notre formation. Si les étudiants arrivent dans les classes en utilisant un vocabulaire et des méthodes qui rendent la communication impossible avec les formateurs de terrain, de quoi faut-il s'inquiéter ? Du fait que les praticiens ne sont pas « modernes » ? Ou du fait que les théoriciens ne sont pas « réalistes » ? Autrement dit : l'éternel écart entre pratique et théorie, faut-il vraiment le réduire en « alphabétisant » les enseignants, ou faut-il plutôt « déniaiser » les chercheurs ? On voit dans quelle impasse nous entraîne ce type de raisonnement : attendre des chercheurs qu'ils *informent* les acteurs, en leur disant ce qu'ils doivent penser et ce qu'ils doivent faire sur des bases scientifiques, c'est entretenir l'illusion que l'on peut *déduire* la pratique de la théorie. Et s'il y a déduction, il n'y a pas articulation.

Si la science suffisait à éclairer les enseignants, elle suffirait aussi à éclairer les étudiants, et on ne voit pas dans ce cas pourquoi les envoyer sur le terrain avant de les avoir complètement équipés. Le principe essentiel de la licence mention « Enseignement », et du module « Approches transversales 1 » en particulier, c'est au contraire d'alterner le travail pratique et le travail théorique tout au long de la formation, sans déduire l'un de l'autre, mais en les articulant pour qu'ils se questionnent mutuellement. La théorie, dans ce cas, ne fait que *décrire* (analyser, problématiser, etc.) ce qui se passe en pratique. Elle ne peut pas le

prescrire. Demander aux formateurs de l'université d'initier les formateurs de terrain à des méthodes scientifiquement éprouvées dont ils pourront ensuite entretenir les étudiants, c'est prendre le risque de faire revenir par la fenêtre ce qui devait sortir par la porte : le divorce théorie-pratique, où chacun exige de l'autre plus qu'il ne peut donner, tout en dénonçant le fossé.

1.2. Fonction spécifique, besoins spécifiques

Il existe une variante de ce scénario plutôt classique, qui mérite discussion. Dans cette variante, la différence entre les formateurs de l'institution et les formateurs de terrain ne concerne pas la formation des élèves (pédagogie, didactique), mais la formation des adultes. On part alors du principe que les formateurs de terrain sont peut-être des experts en matière d'enseignement, mais que cette expertise n'est pas suffisante pour former pleinement les étudiants. Dans tous les domaines, un travailleur expérimenté « connaît son métier », mais il ne transmet pas *ipso facto* ses compétences aux novices qui pourraient l'observer. Il doit aussi analyser sa pratique, expliciter ses manières de faire et de penser, en montrer l'origine et l'évolution, susciter le questionnement du stagiaire, le confronter à des situations formatrices, évaluer ses interventions, soutenir des discussions, assumer la critique et l'autocritique, etc. Or, ce travail est un travail spécifique, qui demande des compétences elles aussi spécifiques : des compétences de formation.

Dans une profession, le renouvellement des pratiques passe par l'implication des professionnels eux-mêmes dans le travail de formation. Les chirurgiens, les ingénieurs, les pilotes, les juristes, les mécaniciens ou les infirmières participent à la formation de leurs futurs collègues, mais s'ils le font à partir de leur expérience, de leurs savoirs et de leurs compétences de professionnels, ils le font aussi à l'aide d'une autre ressource : leurs compétences de formateurs.

Ces compétences, on peut évidemment les postuler (« vous êtes un bon pilote, je vous nomme formateur ! »), mais beaucoup d'institutions et de professions ont jugé plus prudent de les repérer, de les développer et de les certifier (« vous feriez un bon formateur ; nous allons vous former »). Si l'on applique ce raisonnement aux formateurs de terrain, on doit amender le scénario précédent : les professionnels de l'enseignement ont peut-être besoin de se « tenir à niveau » dans le domaine pédagogique (premier scénario), mais ils répondent en cela à une exigence qui est inscrite au cahier des charges des enseignants et qui s'impose à tous, formateurs de terrain ou non ; ce dont ces professionnels formateurs ont par contre *spécifiquement* besoin, c'est une formation *spécifique* à la fonction de formateur de terrain, une formation spécifique qui relève moins du perfectionnement (à fonction constante) que de l'initiation (à la prise de fonction). Il faut donc poser la question : si la fonction de formateur de terrain est assez nouvelle et assez spécifique pour justifier des ressources de formation *ad hoc*, qui donc pourra s'en charger ? Cette tâche ne va-t-elle pas naturellement aux formateurs de l'Université, ceux dont la formation devrait être le métier ?

1.3. L'option volontariste : chercheurs et praticiens, tous formateurs !

« Devrait être le métier » : si la phrase est au conditionnel, c'est parce que cette division du travail doit aussi se discuter. C'est qu'il n'y a pas, dans la licence mention « Enseignement » ou dans le module des « Approches transversales 1 », d'un côté des formateurs de métier, de l'autre les enseignants qu'il leur faudrait former. Il y a d'un côté des enseignants-chercheurs (à l'Université), de l'autre des enseignants-praticiens (sur le terrain), et ces enseignants sont **tous** des formateurs. Ils participent **tous** à la formation des futurs maîtres, avec des postures et des compétences que l'on souhaite complémentaires, parce que chacun peut tour à tour en apprendre à l'autre.

Ce principe est assez volontariste, il faut bien le reconnaître. Car il y a, dans l'Université, des chargés d'enseignement que l'on recrute (aussi) pour leurs compétences de formateurs. Et il y a même, en sciences de l'éducation, des professeurs spécialistes de la formation des adultes ou de la formation des enseignants, des professeurs qui en savent long dans ces domaines, qui ont parfois enseigné aux enseignants, qui leur ont donné des cours, qui ont dirigé leurs mémoires de licence, etc. Ces professeurs ont à maints égards une expertise qu'il serait idiot de ne pas reconnaître, mais qu'il faut reconnaître à sa juste valeur, sans confusion des genres.

Ce que sait le professeur, il l'a découvert comme chercheur, et il l'enseigne comme enseignant. Et cela n'en fait pas *ipso facto* un formateur. On peut être expert en sociologie de l'éducation, en technologies de l'information, en didactique de l'anglais ou même en ingénierie de la formation sans être soi-même un formateur. En toute rigueur, il faut appliquer ici le raisonnement de tout à l'heure : il ne suffit pas d'être un bon enseignant-chercheur pour être un bon formateur d'enseignants. D'un côté, le praticien pratique, et de l'autre, le chercheur cherche (le praticien, qui est réflexif, cherche aussi, et le chercheur, qui est professeur, enseigne aussi, mais ce n'est pas tant ça qui les réunit). Ce qui les réunit, c'est qu'ils sont *conjointement* chargés de la formation des maîtres, et qu'ils doivent *conjointement* développer des compétences nouvelles, de compétences spécifiques, des compétences à la fois pratiques et théoriques : leurs compétences de formateurs d'enseignants. C'est parce que cette collaboration est nécessaire, et qu'elle ne peut pas s'installer en un jour, qu'il est important de penser la formation des formateurs comme une formation *conjointe*, une formation commune, une formation partagée, dans laquelle personne n'est *a priori* mandaté pour « former » le partenaire, mais où la rencontre, la co-organisation, la co-opération, la collaboration doivent viser d'abord la co-formation.

Comment réussir cette rencontre ? Comment incarner concrètement une égalité de principe dont nous avons dit nous-mêmes qu'elle était un peu volontariste ? C'est ce que doivent indiquer les prochains principes.

II. De la fondation à la construction : principes organisateurs

Le principe du partenariat et de la formation conjointe (« co-formation ») est acquis à l'intérieur du module, y compris dans sa version volontariste : le partenariat n'est pas simplement « donné » par le contrat du même nom, il doit se construire partout dans la formation, même et surtout lorsque cette construction n'est pas simple.

Il faut donc passer du principe fondateur à des principes organisateurs qui permettront de passer à l'acte. On pourrait dire que ces principes découlent de la fondation, mais on pourrait aussi dire l'inverse : que le principe fondateur découle des principes organisateurs. Car chacun d'eux est l'occasion d'éprouver la thèse centrale : le partenariat entre formateurs et l'articulation théorie-pratique ne se décrètent pas, ils se construisent *dans* et *par* le travail en commun. Ce travail a un contenu, il demande un contrat, il est soumis à conditions. C'est ce que nous allons essayer de montrer maintenant.

2.1. Le contenu : une co-formation par l'analyse et le perfectionnement du travail

Ce qui réunit les formateurs du terrain et de l'Université, c'est d'abord le mandat et le travail qu'ils ont en commun : la formation des étudiants. Leur formation de formateurs aura du sens et elle sera réellement conjointe si elle se centre sur l'analyse et le perfectionnement des dispositifs, des démarches, des instruments, des gestes et des compétences propres à ce travail commun.

Si une catégorie de formateurs possède le savoir dont l'autre catégorie a besoin, elle n'a plus qu'à lui donner des cours. Mais elle s'installe du coup en position d'enseignant, et elle renonce à la co-formation. Sauf si chaque moitié fait court alternativement, ce qui est une hypothèse amusante, mais qui ne résout pas le problème : un échange de bons procédés, pourquoi pas, mais qui fera le programme ? Nous pourrions le faire ensemble, mais pendant ce temps, justement, il n'y aura pas de cours. Le programme, il faudra le créer, le discuter, le négocier. Il faudra débattre un bon moment pour savoir de quoi nous voulons mutuellement nous parler. Or, une telle discussion ne vient pas en amont de la (co)formation. Cette discussion, *c'est* la (co)formation.

Les formateurs de l'Université et les formateurs de terrain – principe fondateur – sont en charge d'une seule et même formation. Ils ont donc – principe organisateur – un travail à faire et à renouveler en commun. De deux choses l'une : soit ce travail est parfaitement maîtrisé par des formateurs parfaitement compétents, et on voit mal où sont les besoins de (co)formation ; soit ces besoins existent, et tout le problème consiste à identifier les questions qui méritent discussion, les problèmes qui demandent solution, les projets qui attendent réalisation. Il faut donc que les travailleurs du terrain et de l'Université (« tous formateurs ! ») analysent *ensemble* le travail qu'ils effectuent *ensemble* (même et surtout si ce travail a été divisé). Référentiels de compétences, unités, dispositifs et démarches de formation, consignes et tâches données aux étudiants, contrats et instruments d'évaluation, pratiques et outils d'observation, conduite d'entretiens, critères et procédures de certification : tout peut se discuter, s'analyser, se perfectionner. Et si l'intelligence collective ne suffit pas, tout peut être soumis à des personnes-ressources sollicitées par le collectif de « formateurs se formant ».

Nos co-formations du passé ont ébauché ce travail. *Le compagnonnage, la mémoire professionnelle, le travail invisible de l'enseignant, la gestion de classe ou la diversité culturelle* ont permis de vrais échanges entre formateurs du terrain et de l'Université. Et ils se sont enrichis d'interventions magistrales, de témoignages ou de conférences issus de l'extérieur : interventions de chercheurs (en didactique, en psychologie, en ergonomie, en médecine), mais aussi de praticiens (du journalisme, des soins infirmiers, de la psychiatrie, de la formation des maîtres) ; interventions dont les plus exotiques ne furent pas les moins pertinentes.

Le dosage est en effet délicat entre deux logiques que nous aimerions concilier mais qui peuvent aussi se contrarier. La logique de l'échange entre pairs (logique démocratique, mais qui peut tourner en rond), et la logique de l'intervention extérieure (qui peut ouvrir de nouvelles portes, au risque de la dispersion). Une solution bancale a parfois consisté à solliciter des formateur-chercheurs du module, moins « décalés », mais sans doute trop connus pour éviter l'asymétrie orateur-auditeurs. Le plus intéressant serait bien sûr de diversifier les apports et de démocratiser l'accès à la parole, tout en rendant chaque intervention captivante pour tous et à chaque instant. Pari déraisonnable si nous exigeons tout de suite l'idéal, mais intention utile si nous voulons assumer vraiment notre principe de co-formation, et perfectionner patiemment mais résolument un travail qui doit avoir du sens pour tous.

Concevoir la co-formation comme un processus collectif et continu d'analyse et de perfectionnement du travail et des instruments de la formation, l'idée est peut-être œcuménique sur le papier, parce qu'elle met tout le monde à égalité. Mais elle est exigeante dans les faits, car elle nous oblige à créer plutôt qu'à consommer, à discuter plutôt qu'à écouter, à apporter avant de prendre. Bref : « ne cherchons pas tant ce que la co-formation peut faire pour nous que ce nous pouvons faire pour elle » est un principe généreux, mais il doit être pondéré par une règle incontournable : qu'une formation est mieux suivie si elle est intéressante pour les intéressés ! Il faut donc admettre que les formateurs sont comme tous les

formés, et qu'ils s'engagent d'autant plus volontiers dans une formation qu'elle répond à leurs besoins et à leurs questions. Ces questions peuvent porter sur le travail de formateur, bien sûr, mais elles portent aussi et peut-être avant tout sur les enjeux pédagogiques qui *font* la profession. C'est sans doute à l'intérieur de certains de ces enjeux (l'organisation du travail scolaire, les règles et les institutions dans la classe, la diversité des élèves et la pédagogie différenciée, les relations entre l'école, les parents et la société, etc.) que la co-formation pourrait faire d'une pierre deux coups : perfectionner nos pratiques de formation, et nous perfectionner tout court.

2.2. Le contrat : une co-formation ni prérequis, ni facultative

En principe, tout chercheur et tout enseignant peut être appelé à intervenir dans la formation des maîtres. Sur le terrain, ce n'est pas une « élite » qui est sollicitée, c'est l'ensemble de la profession. La co-formation n'est donc pas un prérequis pour devenir formateur, mais elle n'est pas non plus facultative. A priori, elle fait partie du contrat.

On l'a vu : les formateurs de terrain pourraient être considérés comme une sorte d'« élite professionnelle ». Soit pour leurs compétences d'enseignants (formation des élèves), soit pour leurs compétences de formateurs (formation des étudiants). Mais la culture pédagogique et les textes en vigueur à Genève ne vont pas tellement dans ce sens. Le référentiel de la formation continue recense par exemple les 44 compétences professionnelles de l'enseignant primaire : *construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques*, mais aussi *accueillir et participer à la formation des collègues* font partie des compétences attendues, non pas d'une élite, mais de l'ensemble des enseignants. Attente un peu ambiguë, c'est vrai, puisqu'elle n'est pas inscrite au cahier des charges, et qu'il serait difficile et sans doute absurde de la rendre contraignante aujourd'hui. Mais intention qu'ont déjà réalisée d'autres professions, par exemple les équipes médicales qui encadrent médecins ou infirmiers débutants.

Or, on ne peut pas conserver cette visée professionnalisante si l'on institue une catégorie à part d'enseignants : la catégorie des « enseignants-formateurs » à qui l'on demanderait certains efforts (par exemple : un effort de formation) en échange de certains privilèges (par exemple : des avantages salariaux). Il faut être clair sur ce point : si la fonction de formateur de terrain ne souffre pas de prérequis, ce n'est pas par obsession du nivellement (« tous égaux ! »), mais plutôt par souci de cohérence : comment soutenir le développement professionnel du corps enseignant si on l'affranchit du travail de formation en le confiant à un sous-groupe d'instructeurs ?

Le problème, c'est que le processus de professionnalisation est justement en cours. Et que l'absence de prérequis évitera peut-être d'enkyster la formation des maîtres dans un coin de l'institution, mais qu'elle peut aussi pécher par excès de libéralisme en confiant des mandats de formation à des maîtres volontaires, sans leur demander aucune contre-prestation. Si les (co)formations ne sont pas exigibles d'avance, faut-il donc en déduire qu'elles ne sont pas obligatoires du tout ?

Les textes disent le contraire, mais c'est vrai qu'ils ne sont pas toujours faciles à respecter. Dans le « contrat-type entre les formateurs de terrain et la Section des sciences de l'éducation », on lit par exemple que le formateur de terrain *s'engage à participer, dans la mesure du possible, à des sessions de formation destinées aux formateurs de terrain*. « Dans la mesure du possible », et pas « s'il le souhaite ». Or, il est difficile de dire si oui ou non les formateurs (du terrain ou de l'Université) font « tout leur possible » pour participer aux co-formations. Ils peuvent trouver le dispositif superflu, mal conçu, trop ou pas assez théorique, trop ou pas assez pratique : autant de raisons de ne pas en faire une priorité. Or, la formation a trop besoin des formateurs pour exiger d'eux plus qu'ils ne veulent donner.

La situation est donc paradoxale, ce qui demande à nouveau une claire résolution : gardons le principe d'une (co)formation qui n'est pas prérequis (« former les jeunes, une compétence de toute la profession »), recrutons largement les formateurs de terrain pour multiplier les échanges entre institutions, mais continuons de demander l'engagement de tous à « participer à des sessions de formation pour les formateurs de terrain ». Et notons aussi ceci, qui n'est pas anodin : si ces formations s'orientent plutôt vers des co-formations, si elles relèvent de l'analyse du travail et de son perfectionnement, elles s'apparentent à une autre clause du contrat – impérative, celle-là - où le formateur s'engage à *participer à des séances de travail et de régulation*.

Se rencontrer pour « travailler et réguler », nous ne savons pas non plus si cette clause doit et peut être imposée autoritairement aux sceptiques. Mais ce que nous savons, c'est qu'elle s'impose objectivement à la profession. *L'enseignant travaille à la construction d'une collaboration avec les collègues et les autres intervenants de l'école, il contribue à la mise en valeur de la profession enseignante, il soutient l'élaboration et l'adoption de projets susceptibles d'amener une amélioration dans l'éducation* : ces clauses ne figurent pas dans le contrat-type du formateur de terrain. Elles sont tirées du Code de déontologie du Syndicat des enseignants romands.

2.3. Les conditions : une co-formation modulaire, co-organisée et co-animée

Puisque les co-formations relèvent d'abord de l'analyse et du perfectionnement du travail de formation, elles ont intérêt à être conçues et gérées au niveau des principaux modules de la licence mention « Enseignement ». C'est à cet endroit qu'elles peuvent, d'une part s'appuyer sur des situations et des problèmes concrets, d'autre part instaurer des collaborations durables entre les formateurs de l'Université (l'équipe en charge du module) et les formateurs de terrain (le réseau partenaire). Une co-organisation et une co-animation des co-formations sont alors envisageables, surtout si des ressources et des conditions-cadres y contribuent.

Différentes hypothèses ont été évoquées au moment de créer la Licence mention « Enseignement ». Le principe du partenariat et de la formation en alternance étant acquis, restait à décider comment organiser la collaboration entre formateurs de terrain et formateurs de l'Université. Fallait-il lancer un appel d'offre général, et constituer un seul bassin de formateurs de terrain, que l'on solliciterait ensuite en fonction des besoins des modules ? Ou fallait-il différencier l'appel dès le départ, et demander aux enseignants primaires de s'inscrire dans un ou plusieurs réseaux différents, en fonction de leurs intérêts et/ou de leurs compétences ? C'est la deuxième formule qui fut retenue, pour des raisons qui ont été réévoquées et confirmées dans nos discussions. Ce que favorise un partenariat modulaire (équipe + réseau), c'est entre autres :

- La reconnaissance des intérêts, des compétences et des projets propres aux enseignants ou aux groupes d'enseignants.
- Le recrutement d'un plus grand nombre de formateurs de terrain, par différenciation des offres de collaboration.
- La pérennité des réseaux et du partenariat, par la responsabilisation des équipes de formateurs universitaires et l'incitation généralisée à soutenir les échanges, les discussions, la collaboration.
- La construction d'une culture commune entre les formateurs de terrain et les formateurs de l'Université, des échanges approfondis autour des objectifs, des dispositifs et des démarches de formation, des régulations en fonction des besoins du terrain, de l'Université et/ou des étudiants.

- La constitution de pôles d'excellence dans chacun des domaines considérés, l'émergence de nouvelles questions, de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences dans différents domaines pédagogiques (didactiques, approches transversales) et méthodologiques (analyse de pratiques, gestes professionnels, etc.).

La co-formation s'inscrit dans ce processus, parce qu'elle permet la rencontre des chercheurs et des acteurs autour d'enjeux de formation bien concrets (« comment conseiller un étudiant qui parle toujours aux mêmes enfants ? », « comment évaluer ses compétences d'évaluateur ? », « quelles ressources lui proposer s'il veut étudier la flottaison avec les élèves ? ») qui ont toujours des implications pratiques (« cette séquence didactique pourrait t'intéresser ») et théoriques (« d'accord pour ta séquence, mais où est l'objet d'enseignement ? »). Elle contribue au dialogue entre les unités académiques et les écoles et, du coup, au développement durable de la recherche et des pratiques pédagogiques.

Mais il y a là comme une étude de cas : il ne suffit pas que l'échange soit *théoriquement* souhaitable pour être *pratiquement* possible. Les formateurs des deux institutions ont certes toutes les raisons de se rencontrer, et certains d'entre eux ne demandent même que ça, mais il n'y parviendront qu'à certaines conditions. Premièrement, à condition d'en avoir la ressource. Deuxièmement, à condition d'y *trouver* des ressources.

Nous terminerons sur ces deux conditions, parce qu'elles forment la clef de voûte de notre réflexion. Nous avons dit d'emblée que le partenariat était une idée noble, mais qu'il ne pouvait pas se décréter. En l'occurrence, il demande des mesures tangibles sans lesquelles la co-organisation et la co-animation des co-formations resteront au mieux des initiatives isolées, au pire des vœux pieux.

III. Connaissance et reconnaissance : des ressources contre des vœux pieux

Supposons un formateur de terrain ou un formateur de l'Université convaincu des vertus de la co-formation telle qu'elle est ou telle qu'elle pourrait être (par exemple : un signataire de ce texte). Comment l'aider à s'engager ?

Premièrement, offrons-lui de la **reconnaissance**. Autrement dit : du temps pour faire ce travail. Car pour le moment, personne n'a vraiment ce temps. La situation n'est déjà pas simple du côté de l'Université, mais elle pourra s'améliorer si la licence mention « Enseignement » continue d'intégrer des heures de co-formation dans les charges des chercheurs les plus impliqués. Elle est plus précaire encore pour les formateurs de terrain. Les étudiants qui assument un ou deux jours de responsabilité de classe leur permettent certes de participer aux journées de co-formation. Mais pour s'engager dans la conception, l'organisation et l'animation de ces journées, il ne faut pas seulement avoir le courage de « sortir des rangs » pour s'adresser à des collègues. Il faut aussi passer plusieurs soirées et/ou mercredis matins à préparer dans tous ses détails une prestation digne de ce nom. Ce travail peut être intéressant, gratifiant même. Mais cela ne veut pas dire qu'il doit rester militant. Soit ce travail ne profite qu'aux miliciens, et alors notre texte fait fausse route. Soit c'est un travail qui profite aussi aux institutions, et alors il mérite salaire. Disons : il mérite que les formateurs de terrain qui s'engageraient à l'avenir en *amont* des co-formations soient déchargés et/ou indemnisés pour cela. Sans quoi les plus décidés s'épuiseront, et iront chercher ailleurs la reconnaissance dont ils ont et dont nous avons tous besoin.

Aux organisateurs, il faut de la reconnaissance. Et aux participants, il faut des **connaissances**. Si nous voulons soutenir et développer le travail de co-formation, il ne faut pas seulement se donner les moyens de le co-organiser. Il faut le rendre lisible, compréhensible, attractif pour les formateurs des deux institutions. A l'heure actuelle, les journées sont plutôt appréciées, mais elles s'enchaînent les unes aux autres sans qu'on sache

très bien où elles pourront nous mener. Les formateurs de terrain qui participent à plusieurs modules sont les plus déroutés, parce qu'ils passent d'une offre à l'autre sans pouvoir beaucoup capitaliser. Une journée sur la gestion de classe, une autre sur l'analyse de séquences vidéos, une troisième sur d'autres vidéos, mais avec d'autres participants : le patchwork est trop effilé pour être socio-constructiviste ! Il est probable que des petites sessions de co-formation (compactes ou filées) planifiées sur plusieurs années, coordonnées entre les différentes équipes de la licence mention « Enseignement » et éventuellement structurées en paliers de progression (« le compagnonnage : introduction », « le compagnonnage : approfondissement ») amélioreraient la lisibilité et la fécondité du dispositif. Si chacun des modules (didactique, transversal, de stages en responsabilité) proposait un choix stable de quelques entrées, et si ce choix était clairement présenté dans une brochure *ad hoc*, un passeport du formateur d'enseignant et/ou le classeur de la formation continue de l'enseignement primaire, tout formateur de terrain, mais aussi tout enseignant primaire, trouverait motif à s'engager au gré de ses besoins et de ses intérêts, comme il le fait pour le reste de sa formation continue. Proposition complémentaire : que tout formateur de terrain soit gratifié par exemple de deux journées supplémentaires de formation, et qu'il utilise librement son enveloppe globale pour se former tantôt dans des services, tantôt dans des sessions de co-formations. Grâce à cette souplesse, il sera possible de participer à une session de co-formation sans forcément accueillir cette année-là un étudiant du module en question.

Dégager et offrir des ressources, développer notre connaissance (du travail) et la reconnaissance (des travailleurs), c'est à cela que pourrait contribuer un dispositif plus stable et plus lisible de co-formation. Il faudrait détailler un tel dispositif, en étudier la faisabilité et le financement. Mais ce travail n'a de sens que si l'on partage l'intention (« vive la co-formation ! ») et l'évaluation (« trop de dispersion »). Une formation partagée, partageons-nous cette visée ? C'est ce que ce texte voudrait aider à vérifier.

Textes consultés par le groupe de rédaction

- Cattin, Maryvonne (1993). *Quelle formation pour former les enseignants primaires de demain ? Repères et perspectives en Suisse Romande*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (mémoire de licence).
- Contrat-type entre les formateurs-trices de terrain et la Section des sciences de l'éducation (2001). In : *L'essentiel de la licence mention "Enseignement"*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Donnay, Jean (2001). *Le métier de formateur de terrain*. ISERP, Département Education et technologie, B-Walferdange.
- Pelpel, Patrice (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? in : Altet, Marguerite; Paquay, Léopold; Perrenoud, Philippe (Eds). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, p.175-191.
- Perrenoud, Philippe (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? in : Clerc, F. & Dupuis, P.-A. (dir.). *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy, Editions CRDP de Lorraine, p.19-44.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, ESF.
- Pilloud, Jacques (2002). Praticien-formateur, in : *Deux points, ouvrez les guillemets (Revue du Département vaudois de la formation et de la jeunesse)*, 17, p.26-27.
- Société pédagogique romande (1994). *La formation des enseignants et des enseignantes en Suisse Romande. Réflexions et propositions*. Carouge, SPR.
- Société pédagogique romande (1997). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de la SPR*. Carouge, Société pédagogique romande.
- Traversée (la) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/traversee.html>
- Truffer Moreau, Isabelle (coor.) (2001). Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ? in : *Résonances (Mensuel de l'école valaisanne)*, 3, p.3-16.

Encadré 1

Six années et douze journées : les thèmes de nos co-formations

1997

Analyse de situations éducatives complexes

Les compétences professionnelles transversales : observer, comprendre, agir

1998

La gestion de classe : quelle(s) conception(s), quelles compétences ?

Le compagnonnage : comment apprend-on de l'autre ?

1999

Apprendre, conserver, oublier, se souvenir. La mémoire dans l'éducation et la formation

La diversité culturelle : enjeu et ressource pédagogiques

2000

Je me questionne, je te questionne. La circulation des questions entre formateur et formé.

Gestion du travail scolaire et hétérogénéité des élèves.

2001

Le travail invisible de l'enseignant.

La classe.

2002

Vivre et travailler ensemble à l'école

Coopération Université-terrain et besoins de co-formation

Encadré 2

La journée de bilan (30.05.02) : Coopération Université-terrain et besoins de co-formation

1. Les co-formations dans le module des approches transversales I : bilan

Salutations et présentation de la journée

Distribution des co-formations du module : auxquelles avez-vous participé ? remémoration individuelle

Les apports et les limites de chacune, les apports et les limites du dispositif en général : premier échange

Distribution du modèle valaisan : questions et remarques issues de la comparaison Genève-Valais

Interpellations/questions aux intervenants : sur un transparent, par le rapporteur du groupe.

2. Plénière : confrontations des bilans et table-ronde

« Quels principes pour penser la formation des formateurs d'enseignants ? »

Avec la participation de Philippe Perrenoud, Isabelle Truffer Moreau (Haute école pédagogique, Valais) et Maryvonne Cattin (Syndicat des enseignants romands).

Brève présentation des interpellations/questions des groupes

Réactions des invités : quelles deux questions sont décisives pour vous, et comment y répondez-vous ?

Discussion : quels principes pour penser et organiser la formation des formateurs d'enseignants ?

Enumération des principes au tableau noir.

Régulation entre animateurs et invités. Mise au net d'une liste de principes et préparation du travail de l'après-midi.

3. Par groupes : des principes au dispositif nouveau.

Ebauche d'un dispositif sur transparent

Confrontation des propositions en plénière. Discussion de principes et/ou d'un projet commun à faire connaître *via* la *Traversée* et dans des enveloppes au nom des formateurs de terrain.

Encadré 3

La co-formation des formateurs : principe fondateur et principes organisateurs

I. Partenariat et formation conjointe (principe fondateur)

Les formateurs de l'Université et les formateurs de terrain participent conjointement à la formation des futurs enseignants. Ils se rencontrent pour se former et se perfectionner ensemble, dans l'échange des questions, des savoirs, des compétences.

II. Contenu, contrat et conditions (principes organisateurs)

2.1. Le contenu : une co-formation par l'analyse et le perfectionnement du travail

Ce qui réunit les formateurs du terrain et de l'Université, c'est d'abord le mandat et le travail qu'ils ont en commun : la formation des étudiants. Leur formation de formateurs aura du sens et elle sera réellement conjointe si elle se centre sur l'analyse et le perfectionnement des dispositifs, des démarches, des instruments, des gestes et des compétences propres à ce travail commun.

2.2. Le contrat : une co-formation ni prérequis, ni facultative

En principe, tout chercheur et tout enseignant peut être appelé à intervenir dans la formation des maîtres. Sur le terrain, ce n'est pas une « élite » qui est sollicitée, c'est l'ensemble de la profession. La co-formation n'est donc pas un prérequis pour devenir formateur, mais elle n'est pas non plus facultative. A priori, elle fait partie du contrat.

2.3. Les conditions : une co-formation modulaire, co-organisée et co-animée

Puisque les co-formations relèvent d'abord de l'analyse et du perfectionnement du travail de formation, elles ont intérêt à être conçues et gérées au niveau des principaux modules de la licence mention « Enseignement ». C'est à cet endroit qu'elles peuvent, d'une part s'appuyer sur des situations et des problèmes concrets, d'autre part instaurer des collaborations durables entre les formateurs de l'Université (l'équipe en charge du module) et les formateurs de terrain (le réseau partenaire). Une co-organisation et une co-animation des co-formations sont alors envisageables, surtout si des ressources et des conditions-cadres y contribuent.