

La règle des trois unités

Alain Beitone

(IUFM d'Aix-Marseille/Université de Provence)

(Communication présentée lors d'un colloque inter-IUFM à Toulouse au printemps 1995)

Même si la polémique sur la formation des maîtres semble apaisée¹, des problèmes de fond demeurent. Quelle place faut-il accorder à la formation disciplinaire par rapport aux aspects pédagogiques ? Quel rôle et quelle approche pour les formations transversales ? Quelle articulation entre la formation de terrain et les formations théoriques dans le domaine de la didactique ?

En nous appuyant sur l'expérience de la formation des professeurs de sciences économiques et sociales à l'IUFM d'Aix-Marseille, nous proposons de défendre la *règle des trois unités*².

* Unité de la formation disciplinaire et de la formation didactique

Contrairement aux idées reçues (même si elles sont émises par des personnalités éminentes), il faut refuser d'opposer l'approche disciplinaire et l'approche "professionnelle". La professionnalité enseignante repose sur les trois dimensions disciplinaire, didactique et pédagogique. M. Develay résume ainsi l'idée centrale de son livre "Peut-on former les enseignants ?" : "Une formation disciplinaire et didactique, une formation pédagogique et psychologique. Rien que cela et tout cela : mis en synergie, et non juxtaposé." (Develay, 1994, p. 156).

Cette optique implique en particulier une forte intégration de la formation en première et deuxième année d'IUFM. Il serait en effet contradictoire avec la conception présentée ci-dessus de la professionnalité enseignante de consacrer la première année aux aspects disciplinaires et la seconde année aux aspects pédagogiques (parfois limités à des techniques, voire à un simple apprentissage sur le tas de "recettes" pédagogiques).

Certes, compte tenu de la place du concours et compte tenu du rôle du stage en responsabilité, l'équilibre des différents éléments de la formation n'est pas le même dans les deux années. Cependant toute la formation doit être organisée autour d'un projet de professionnalisation.

Comment obtenir que cette unité de la formation s'inscrive dans les faits ?

En ce qui concerne les sciences économiques et sociales, plusieurs facteurs, liés au contexte institutionnel, sont susceptibles de favoriser l'unité des différents aspects de la formation.

¹ Pour conserver une trace de ces polémiques on se rapportera au Rapport du sénateur A. Gouteyron (Journal Officiel, Documents du Sénat, Rapport d'information sur la mise en place et le fonctionnement des IUFM, annexé au procès verbal de la séance du 27 octobre 1992). Il est significatif que ce rapport, pourtant modéré et équilibré, parle de "dérive psychopédagogique", de "jargon pédagogique coupé de la réalité scolaire", de "crainte de primarisation de l'enseignement secondaire"....

² Notre activité en SES s'inscrit dans le cadre du plan de formation de l'IUFM. Puisque ce colloque s'interroge sur les rapports entre recherche et formation, il faut insister sur le fait que l'élaboration de notre plan de formation a été alimentée par des recherches sur la didactique et la formation des maîtres. P. Jullien, directeur de l'IUFM, a dirigé l'IREM de Grenoble. Les Groupes de Formation Professionnelle, dont il sera question plus loin, ont été proposés par Y. Chevillard. La rédaction du premier plan de formation a été animée par J. Lacotte (ARCUFFEF).

- l'absence d'une forte tradition de préparation aux concours au sein des universités dans nos disciplines (à la différence de ce qui existe en lettre ou en mathématiques et dans les sciences de la nature). Nous n'avons que rarement à affronter une "culture" universitaire qui néglige tout ce qui n'est pas disciplinaire. Les IUFM ont souvent pu mettre en place des formations regroupant les aspects disciplinaires et didactiques, qui sont généralement distingués dans d'autres disciplines³.
- le caractère au moins bi-disciplinaire de la formation. Comme les UFR dans lesquelles s'enseignent la sociologie et les sciences économiques (sans parler de l'histoire, de la démographie, des sciences politiques...) sont généralement différentes, les IUFM apparaissent (ou peuvent apparaître) comme le lieu de l'unité de la formation, y compris sur le plan disciplinaire.
- l'existence d'une épreuve sur dossier qui fait véritablement référence aux différents aspects du métier d'enseignant. Le Président du jury (en parfaite cohérence avec les discours ministériels) a souligné à plusieurs reprises l'importance du stage de première année.

Au sein de l'IUFM d'Aix-Marseille d'autres facteurs jouent dans le même sens :

- il n'y a pas de séparation étanche entre les formateurs chargés des enseignements disciplinaires et les formateurs chargés des enseignements didactiques. Un même formateur peut intervenir dans un cours de préparation au CAPES en Première année et sur une question didactique en deuxième année⁴.
- la pratique et le discours des formateurs concourent à faire naître un sentiment d'appartenance. Dès la première année les étudiants se perçoivent comme étudiants à l'IUFM. Dans le cadre des groupes de formation professionnelle (GFP)⁵ de première année la référence à la pratique professionnelle est constante puisque ces groupes sont le lieu de préparation à l'épreuve sur dossier. Mais les références à la pratique du métier d'enseignant sont présentes aussi (aux côtés des exigences disciplinaires) dans la préparation à l'épreuve de leçon, dans la préparation aux dissertations et même dans les enseignements disciplinaires où certains formateurs s'appuient explicitement sur des recherches en didactique⁶.
- au cours de la deuxième année la référence aux aspects disciplinaires est constante. Outre l'existence d'enseignements consacrés au renforcement disciplinaire (environ 50 heures), le travail dans le Groupe de formation professionnelle porte très souvent sur des questions relatives aux contenus disciplinaires. En effet le GFP est un lieu où les

³ On notera que les disciplines où l'intégration du disciplinaire et du didactique (et donc des enseignements de première et de deuxième année) s'est le mieux réalisée sont celles où existait déjà une tradition de professionnalisation (EPS) et celles où la formation des maîtres au niveau licence est, pour l'essentiel, une nouveauté (technologie, PLP2).

⁴ Les formateurs de l'IUFM d'Aix-Marseille, en particulier les responsables de la formation (A. Legardez, C. Dollo, A. Beitone) et des tuteurs des GFP (J.P. Guidoni, A.M. Draï) montrent par leurs publications leur intérêt simultané pour les questions disciplinaires et didactiques. Voir par exemple Beitone et Legardez (1992), Beitone Dollo, Guidoni, Legardez (1994), Beitone, Dollo, Guidoni, Legardez (1995), Draï et Cazorla (1992), Beitone, Dollo, Draï, Cazorla (1995), Beitone, Dollo (1993).

⁵ Le Groupe de Formation Professionnelle regroupe 20 étudiants environ. Il est animé par un tuteur de GFP.

En première année les GFP (5 en 94-95) sont le lieu du suivi individuel de la formation, de l'organisation du travail collectif (fiches de lectures...) et de la préparation de l'épreuve sur dossier (apports documentaires et enseignements de la part des tuteurs, entraînement à l'oral).

En seconde année le GFP (20 professeurs stagiaires en 94-95) est le lieu privilégié de la mise en cohérence des différents domaines de la formation et de la gestion collective du rapport au terrain. La réflexion collective sur le mémoire professionnel et la régulation de la formation relèvent aussi du GFP.

⁶ Par exemple dans le cours sur la monnaie, la présentation des différents courants théoriques s'inspire d'une réflexion entamée dans le cadre d'une recherche en didactique. Cette généalogie a été explicitée dans le travail avec les étudiants.

professeurs stagiaires peuvent présenter les difficultés qu'ils rencontrent, où ils préparent collectivement leurs enseignements. Ils découvrent alors que, même sur des questions qui ne devraient pas poser problème pour un lauréat du CAPES (définition de la population active, nomenclature des PCS, définition sociologique de la famille...) des problèmes surgissent dans le travail avec les élèves. Le concept de "transposition didactique" (Chevallard, 1991) ne peut plus, dès lors, relever du "jargon". Il faut bien transposer et pour cela disposer d'une maîtrise des savoirs savants à défaut de laquelle on se trouve incapable de conduire les apprentissages des élèves.

L'opposition entre une logique de la transmission (pour laquelle seule importe la maîtrise des contenus disciplinaires) et une approche pédagogique (où le professeur est avant tout un animateur) est obsolète. Les problèmes rencontrés dans les classes par les professeurs stagiaires relèvent à la fois des trois aspects de la professionnalité. L'analyse des situations didactiques conduites à l'occasion des visites effectuées par les formateurs⁷ dans les classes des professeurs stagiaires (au moins deux visites au cours de l'année) est très souvent centrée sur l'articulation du disciplinaire, du didactique et du pédagogique. Les problèmes pédagogiques (relations avec la classe, niveau d'attention et de participation des élèves...) sont très souvent corrélés avec des problèmes didactiques (maîtrise insuffisante des savoirs par l'enseignant, choix non pertinent des objectifs...).

*** Unité de la formation théorique et de la formation de terrain**

L'organisation de la formation en seconde année (stage en responsabilité et stage de pratique accompagnée d'une part et formation théorique relativement lourde d'autre part), introduit un changement radical par rapport à ce qui existait dans le cadre des CPR. Il faut éviter que ces deux composantes apparaissent aux stagiaires comme sans lien entre elles, voire opposées. Pour que les deux dimensions de la formation soient étroitement interdépendantes plusieurs conditions doivent être réunies.

- Les apports théoriques doivent être conçus à partir d'une analyse des besoins des professeurs stagiaires par l'équipe des formateurs. Il ne s'agit pas des besoins qu'éprouvent subjectivement les stagiaires. En effet ceux-ci sont confrontés aux classes bien avant de percevoir des besoins de formation en ce qui concerne la relation pédagogique, l'évaluation, la conception de dispositifs didactiques... C'est l'expérience et la réflexion de l'équipe des formateurs qui détermine le cadre général du dispositif de formation. Par exemple au cours d'un stage de deux jours qui se déroule avant la pré-rentrée en lycée, il faut doter chaque professeur d'une "boîte à outils" afin de le préparer à gérer sa classe au mieux. Bien évidemment, il est absolument nécessaire de réguler la formation en cours d'année en fonction des besoins éprouvés par les stagiaires, mais il faut se garder de l'illusion spontanéiste qui consiste à croire que l'individualisation de la formation consiste à tout subordonner aux "besoins" de formation perçus par les individus.

- la formation de terrain doit reposer sur une problématique commune à l'ensemble des formateurs. Le référentiel de compétence professionnelle propre à la discipline joue ici un rôle essentiel. Ce référentiel analysé avec les professeurs stagiaires, sert de base aux observations effectuées dans les classes par tous les formateurs. Les stagiaires eux-mêmes peuvent le mettre en oeuvre à l'occasion du stage de pratique accompagnée (qui se déroule en binôme ou en trinôme).

- il doit exister un lieu (c'est le GFP dans l'IUFM d'Aix-Marseille) dont la fonction est d'assurer la mise en cohérence des différents aspects de la formation. Ce lieu qui permet aux professeurs stagiaires de s'exprimer à partir de leur vécu de terrain doit permettre la mobilisation des acquisitions réalisées dans le cadre des enseignements didactiques et disciplinaires.

⁷ Il s'agit ici des formateurs "du centre" et non des formateurs de terrain que sont les professeurs conseillers pédagogiques.

Ce triptyque est destiné à éviter deux dérives possibles :

- une dérive empiriste, dans laquelle la seule formation véritablement importante est celle qui est donnée par les formateurs de terrains sur la seule base de l'expérience et de recettes plus ou moins éprouvées.

- une dérive théoricienne, dans laquelle la réflexion didactique est coupée du terrain et n'a aucun caractère opérationnel. Elle est dans ce cas rapidement vidée de sens pour le stagiaire et ne débouche donc sur aucun apprentissage véritable dans le cadre de la professionnalisation.

En fin de compte, il s'agit avant tout de favoriser une attitude réflexive sans laquelle il n'est pas de véritable formation professionnelle. Le mémoire professionnel doit être une occasion d'explicitation de cette réflexion du professeur stagiaire sur sa propre pratique dans la classe⁸.

On peut illustrer cette nécessaire unité de la formation de terrain et de la formation théorique par l'exemple de l'épistémologie. Il est aujourd'hui généralement admis que toute activité de formation repose (au moins implicitement) sur une épistémologie⁹. Bien rares sont les étudiants, lauréats du CAPES, qui disposent d'une formation dans ce domaine. Un renforcement disciplinaire en épistémologie des sciences sociales semble donc indispensable¹⁰. Cependant cette formation ne prendra tout son sens que si les professeurs stagiaires en perçoivent le lien avec la pratique de la classe. Au cours des observations conduites en classe, au cours des discussions en GFP sur le vécu des stagiaires dans les classes, il faut donc souligner les enjeux épistémologiques qui surgissent. Lorsqu'un élève oppose son opinion au contenu d'un document proposé par le professeur, c'est un problème épistémologique qui se pose. Lorsqu'un élève s'interroge sur les opinions divergentes des économistes et des sociologues à propos de questions socialement sensibles (échec scolaire, chômage...) c'est un problème épistémologique qui se pose. On aurait donc tort de croire que les questions épistémologiques sont des questions "théoriques" sans lien avec l'exercice du métier. On aurait tort aussi de se croire quitte de cette question après quelques heures de formation disciplinaire sur ce thème. La formation n'a atteint son objectif que si elle a engagé le professeur stagiaire dans une démarche de réflexion, de rapport personnel au savoir. Il faut pour cela que les différents aspects de la formation soient mis en relation à chaque occasion par les formateurs¹¹.

*** Unité de l'équipe de formation**

Il faut donc que les formateurs de terrains soient volontaires, qu'ils connaissent le dispositif et le programme de la formation, qu'ils soient associés à la formation (participation aux enseignements disciplinaires et didactiques, direction de mémoires professionnels).

⁸ Au sein de la filière Sciences Economiques et Sociales de l'IUFM d'Aix-Marseille, nous insistons beaucoup sur la double nature du mémoire (travail à partir de la pratique de terrain, mise en perspective à partir des analyses disciplinaires et didactiques). Les mémoires doivent avoir obligatoirement une dimension didactique et donc un rapport avec les contenus enseignés en SES.

⁹ Voir par exemple Johsua et Dupin (1993, pages 11-68)

¹⁰ Pour éviter la coupure entre la formation de terrain et les formations théoriques délivrées "au centre", la formation des professeurs conseillers pédagogique joue, bien évidemment, un rôle essentiel. C'est ainsi qu'en 93-94 nous avons organisé une demi-journée de formation des PCP autour de G. G. Granger.

¹¹ Tous les formateurs ont évidemment une responsabilité dans ce domaine. Dans le dispositif de l'IUFM d'Aix-Marseille, le tuteur de GFP joue cependant un rôle stratégique. Il doit donc pouvoir intervenir à la fois sur les aspects disciplinaires et didactiques, sur les aspects théoriques comme à propos du travail de terrain.

Cette troisième règle découle directement des précédentes. Les apports des spécialistes des disciplines, des didacticiens et des pédagogues, des formateurs de terrain doivent être étroitement imbriqués. Il faut créer une culture commune, qui suppose notamment l'application du principe du "zéro mépris". Le schéma qui opposerait l'université chargée des savoirs disciplinaires, l'IUFM cantonné à la formation pédagogique générale et les formateurs de terrains, encadrés par l'inspection, chargés d'une formation où la didactique s'identifie à quelques savoirs pratiques, constitue un scénario-catastrophe. Les IUFM doivent constituer un cadre de mise en commun des approches des différentes catégories de formateurs. A terme le concept d'équipe pédagogique devrait devenir central. Il peut y avoir division du travail au sein de l'équipe, mais celle-ci doit fonctionner autour d'un projet commun. La constitution de telles équipes ne peut reposer que sur une identité forte. Pour la formation des professeurs des lycées et collèges cette identité réside principalement sur la didactique des disciplines. C'est pourquoi il semble indispensable d'engager le plus grand nombre possible de formateurs dans des activités de recherche en didactique¹². Dans cette perspective le mémoire professionnel peut être considéré comme un élément de formation par la recherche. A la fin de l'année 93-94 par exemple les professeurs stagiaires ont participé à la réunion des chercheurs en didactique des SES organisée par le CERPE¹³ et plusieurs d'entre eux ont présenté leur mémoire professionnel.

On voit donc que, du point de vue de la formation professionnelle des enseignants, il est important que les IUFM soient reconnus comme des lieux de recherche et de diffusion de la culture scientifique pour tout ce qui concerne le système éducatif envisagé sous tous ses aspects.

BIBLIOGRAPHIE

- Beitone A. et Legardez A. (1992) : "Contre l'empirisme et pour le pluralisme", **Les cahiers pédagogiques**, n°308, novembre
- Beitone A. et Dollo C. (1993) : **Réussir le DEUG de sciences économiques**, A. Colin, Paris
- Beitone A., Dollo C., Guidoni J.P., Legardez A. (1994) : **Economie générale**, Sirey, Coll. Aide mémoire, 4e édition, Paris
- Beitone A., Dollo C., Guidoni J.P. Legardez A. (1995) : **Dictionnaire des sciences économiques**, A. Colin, Coll. Cursus, 2e édition, Paris
- Beitone A., Cazorla A., Dollo C., Draï A.M. (1995) : **25 livres clés de l'économie**, Marabout, Allier (Belgique)
- Cazorla A. et Draï A.M. (1992) : **Sous-développement et Tiers-Monde**, Vuibert, Paris
- Chevallard Y. (1991) : **La transposition didactique**, La pensée sauvage, Grenoble, 2ème édition, (1ère édition 1985)
- Develay M. (1994) : **Peut-on former les enseignants ?**, ESF, Paris
- Johsua S. et Dupin J.J. (1993) : **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques**, PUF, Coll. Premier Cycle, Paris

¹² Au sein de l'IUFM d'Aix-Marseille nous bénéficions d'une situation privilégiée. Le Centre de Recherche en Pédagogie de l'Economie (CERPE) dirigé par M. Parodi était engagé depuis fort longtemps dans des recherches sur la formation en économie. Les contacts avec l'IRPEACS (J.M. Albertini) sont anciens et fréquents de même que la collaboration avec P. Vergès (CNRS) à propos de l'étude des représentations. De la même façon, en raison notamment de relations anciennes avec R. Establet, le département de sociologie de l'Université de Provence participe activement à la formation des professeurs de sciences économiques et sociales (interventions de R. Establet, Th. Blöss, M. Pagès-Delon).

¹³ Le réseau actuel "Rhin-Méditerranée" qui rassemble des collègues de Strasbourg, Lyon, Besançon, Aix-Marseille et Montpellier ne demande qu'à être élargi.