

L'ARTICULATION RECHERCHE-FORMATION DANS LES ENJEUX ACTUELS D'INTÉGRATION DES IUFM À L'UNIVERSITÉ

Perspectives historiques

Le cas français

Anne Le Roux

Professeure de géographie à l'IUFM de Basse-Normandie. Formatrice et enseignante de 1967 à 2006, en Ecole Normale et CRF-PEGC, Collège et Lycée, MAFPEN, IUFM et Université

anne.leroux@caen.iufm.fr

annick.le.roux@wanadoo.fr

Nous sommes aujourd'hui dans cette situation cruciale d'intégration des IUFM à l'Université qui va de nouveau, après 17 ans, changer la donne de la formation des enseignants en France. Alors que l'*universitarisation* de la formation est conjuguée de manière différente selon les pays européens, les IUFM sont une spécialité bien française. En effet, dans la plupart des autres pays européens, sauf la Suisse où existent des Hautes Ecoles Pédagogiques, la formation des enseignants se fait à l'Université (Espagne, Catalogne, Italie, Suède, Grande-Bretagne, Belgique, ...).

L'argument que donne le Ministère français est donc de s'aligner sur le modèle européen (même si derrière s'ajoutent d'autres motivations silencieuses qui ne sont pas aussi nobles...). Cette universitarisation plus affirmée s'inscrit dans un contexte international et européen de *professionnalisation* du métier d'enseignant. Il est donc nécessaire que ces deux concepts (professionnalisation et universitarisation) nourrissent la réflexion que nous pouvons faire sur les didactiques de nos disciplines et la formation à ces didactiques.

Pourquoi cet intérêt à faire ici ce travail de synthèse sur la formation des enseignants d'histoire et (surtout) de géographie depuis les années 1970 ? Parce que nous avons eu l'occasion dans notre carrière de balayer à la fois le champ de l'enseignement – du Collège à l'Université – et le champ de la formation – d'instituteurs, de professeurs des écoles, de professeurs de Collège et Lycée, à la fois en formation initiale et continue, en préparation aux concours et en formation professionnelle. Nous avons été actrice et témoin de l'articulation entre la recherche et la formation. Enfin nous avons eu accès – par la position institutionnelle de directrice-adjointe de notre IUFM depuis quelques années – à un certain nombre d'informations qui ne sont pas forcément diffusées dans l'ensemble de la communauté des formateurs. Tout cela nous permet d'avoir aujourd'hui ce point de vue synthétique.

Il nous semblait important de situer les grands traits de l'histoire de l'articulation de la recherche et de la formation concernant nos disciplines, l'histoire et la géographie ; plutôt la géographie, qui est notre identité première. Cette histoire permet en effet de dresser un état des acquis de l'expertise que nous avons construite concernant la recherche sur la formation des enseignants, sur l'articulation recherche-formation des enseignants. Elle résulte de processus qui intègrent à la fois des enjeux institutionnels très forts, comme des enjeux scientifiques et professionnels. Tout ceci nous amène à nous poser un certain nombre de questions que nous n'allons pas pouvoir éluder dans ce contexte d'intégration de la formation des enseignants français à l'Université. Autant dire que nous sommes très intéressée par la situation et les remarques de nos collègues européens...

Si nous ne savons vraiment pas quand, ni comment, se fera cette intégration, il faut savoir qu'elle se fera et sans doute pas dans les conditions que nous souhaitons. Mieux vaut donc nous y préparer.

Il s'agit ici d'envisager la recherche dans le cadre de son articulation avec la formation, c'est à dire : où en sont aujourd'hui les recherches menées *sur* la formation des enseignants, où en est aujourd'hui la place de la recherche *dans* la formation des enseignants ? Ce n'est pas la même question. La recherche est-elle, peut-elle être, a-t-elle été, doit-elle être au cœur de la formation ? La recherche peut-elle être un dispositif de formation ? Ces questions-là dépassent très largement le simple problème de l'articulation entre la théorie et la pratique. Elles posent en particulier la question de la diffusion des recherches qui ont été menées, de la transférabilité des résultats de ces recherches dans la formation ; il faut en effet, en tant que formateur, être informé de ces résultats pour pouvoir se les approprier, les intégrer pour pouvoir les transférer dans le contexte de formation où l'on se trouve – et dans le cas de la France, cela est fondamental parce qu'aucun IUFM ne se ressemble et qu'il faut s'adapter à des situations toujours locales.

Il y a la question qu'a posée aussi P. Perrenoud récemment, dans un ouvrage collectif *Entre sens commun et sciences humaines* (2004), de la transposition « pragmatique » de ces résultats de recherche dans des processus de formation : rendre ces résultats non seulement acceptables, mais intégrables, utilisables, à la fois par les formateurs et par les formés. Dans l'introduction de cet ouvrage il y a un constat : les étudiants en formation initiale et professionnelle aujourd'hui ont tendance à rejeter la théorie, à rejeter la conceptualisation des pratiques, non pas parce que c'est inutile, mais parce que cette transposition des résultats de recherche, des concepts relatifs à la formation et à l'enseignement, n'est pas adéquate, à la fois professionnellement et stratégiquement, dans les dispositifs de formation. Et il y a fort à craindre que l'universitarisation grandissante n'amène – si l'on n'y prend pas garde – une séparation entre les chercheurs d'un côté et les praticiens de l'autre. C'est sur ce point que nous voudrions insister aujourd'hui.

Notre objectif premier, est de dresser une trame chronologique de tous ces processus de recherche *sur* la formation des enseignants en histoire-géographie, sur les processus d'articulation de la recherche et de la formation dans la formation des enseignants, et pour cette raison, nous serons amenée chaque fois – pour une meilleure compréhension de notre message – à positionner cette formation des enseignants d'histoire et géographie dans le contexte général de cette formation (document 1). Ainsi nous allons interroger les processus de formation, à partir des années 1970 (cette réflexion sur la recherche sur la formation commence après 1968 en France) et articuler ces processus à la problématique de ces journées INRP de Lyon (novembre 2005) : à savoir, *l'épistémologie des savoirs* des formateurs et des formés dans ces différentes périodes, les *concepts* en usage, les *modèles de formation* dans l'articulation théorie-pratique, les *plans* de formation, les *dispositifs* de formation, le *professeur en formation*, le *formateur*, les *acteurs* de la recherche, et enfin les *résultats* et la *validation* de la recherche. Nous avons croisé cela avec un processus chronologique, que nous avons périodisé, non pas artificiellement malgré les apparences, selon les années 1970, 1980, 1990 et 2000. Parce que d'abord les années 1970 recouvrent la « formation classique », celle des Écoles Normales pour les enseignants du premier degré et des Centres Pédagogiques Régionaux pour les enseignants du second degré. Les années 1980, ont quant à elle intégré dès 1984 dans le dispositif les MAFPEN pour la formation continue, ce qui permet d'interroger la recherche menée sur l'articulation formation initiale-formation continue. L'année 1990 a vu l'expérimentation des IUFM, et donc une première universitarisation de la formation (il y a des enseignants-chercheurs dans les IUFM alors qu'il n'y en avait pas dans les Ecoles Normales). Enfin les années 2000 voient le Ministère confier aux rectorats la maîtrise de la formation continue (2001) et publier un nouveau cahier des charges sur la formation des enseignants du premier et du second degré (2002). Les plans de formation que

nous commençons à mettre en place aujourd'hui sont donc très vite interrogés par l'intégration à venir des IUFM à l'Université, annoncée pour 2007 ou 2008 (?).

Nos sources pour cette synthèse s'appuient d'abord sur notre itinéraire personnel et sur le regard distancié que nous pouvons porter sur lui (Le Roux, 2001). Il y a aussi les ouvrages auxquels nous vous renvoyons : l'ouvrage de M. Roumégous (2002), qui contient beaucoup d'informations relatives à l'histoire de la formation et de la recherche sur la didactique ; les actes des colloques INRP et en particulier ceux de 1990 qui sont consacrés à *La formation aux didactiques de l'histoire et de la géographie* (seul colloque que nous ayons eu qui porte spécifiquement sur la formation des enseignants) ; les rapports de recherche qui figurent en repères dans [le document 1](#) (on ne peut que constater une montée en puissance des publications puisque, de deux références dans les années 1970, on passe à plus de dix pour les années 2000), tous publiés ; le rapport Prost sur *La recherche en éducation en France* (2002), qui dresse un état des recherches en éducation et en formation, dont celles menées dans les IUFM et à l'INRP ; les ouvrages *La formation des enseignants professionnels* (1996), *Formateurs d'enseignants* (2002) et *Entre sens commun et sciences humaines* (2004) ; enfin les travaux de Maurice Tardif que nous avons eu l'occasion de rencontrer à Bienne (2003) et à Caen (2004).

Nous avons opté pour un plan qui part de la situation actuelle, parce que nous avons tous *grosso modo* là-dessus des informations communes ; en deuxième partie, nous ferons un retour sur les processus de construction de cette articulation recherche-formation (les continuités et les ruptures des années 1970 à 2000) ; et, en dernière partie, dans le cadre de l'intégration des IUFM à l'Université, nous reviendrons sur ces enjeux qui doivent nous permettre de situer notre réflexion sur la formation des enseignants aux didactiques dans un avenir tout proche.

1 - La situation aujourd'hui : un état des lieux (années 2000)

1.1 – Le contexte général

Nous partons bien évidemment du contexte général pour situer les questions disciplinaires que nous nous posons.

Actuellement la formation des enseignants français est faite dans les IUFM. Dans le mot IUFM, vous avez le « U » et le « FM ». Le « U » renvoie à l'autonomie des IUFM par rapport à l'Université. Un IUFM est un établissement universitaire tout en étant autonome par rapport à l'Université, ce qui le place dans un « entre-deux » institutionnel. Ainsi l'IUFM n'est pas dans l'organigramme de l'Université. Alors qu'après l'intégration, l'IUFM y figurera au côté des IUT, des IUP, de certaines écoles d'ingénieurs. Ce qui aura certaines conséquences sur l'Institution et son fonctionnement. Nous y reviendrons.

« U » veut dire aussi que dans les IUFM depuis 1990 – première année de leur expérimentation – il y a des enseignants-chercheurs dans la formation des enseignants. Précisons tout de suite que tous les enseignants-chercheurs en IUFM ne sont pas des enseignants-chercheurs en éducation et en formation : ils ne représentent qu'un tiers du total. Ces statistiques sont nationales et nous les retrouverons dans le rapport Prost et dans les données de la Conférence des Directeurs d'IUFM. Par contre, tous ces chercheurs sont rattachés, comme les autres, aux laboratoires de l'Université. Les chercheurs en formation et en éducation y sont rattachés aux Sciences de l'Éducation ou, lorsqu'ils sont didacticiens, rattachés parfois à des laboratoires disciplinaires (c'est le cas des géographes par exemple : ainsi à Caen, ces derniers sont rattachés à un laboratoire de géographie sociale et simplement

associés au laboratoire des Sciences de l'Éducation ; ailleurs, ce peut être le contraire...). Mais s'il y a des enseignants-chercheurs dans les IUFM, il n'y a pas, sauf exception – point important pour les collègues européens – d'équipes de recherche labellisées. Les équipes de recherche labellisées sont à l'Université, sauf un ou deux IUFM qui ont un Plan Pluri-Formation, un seul qui a une Jeune Equipe. Par contre, à l'heure d'aujourd'hui nous avons tout de même quinze ans de pratique, d'expérience, de présence d'enseignants-chercheurs-formateurs dans la formation des enseignants !

Dans le mot IUFM, il y a aussi FM, « Formation des Maîtres ». En ce moment – et cela doit nous interroger – les IUFM, depuis une circulaire de juillet 2001, n'ont plus en charge pleine et entière que la formation initiale ; ils ne sont plus que prestataires de service de la formation continue qui est gérée par l'employeur, à savoir les rectorats. C'est à dire qu'ils n'en sont plus les maîtres d'œuvre, étant sous la coupe – en particulier financière – de ces rectorats. La formation initiale recouvre deux volets : d'une part, la préparation aux concours, d'autre part la formation professionnelle. La formation initiale disciplinaire (préparation aux concours) rassemble majoritairement les enseignants-chercheurs mais très peu la formation professionnelle où ils sont minoritaires ; cette formation est en effet davantage confiée à des praticiens, formateurs d'IUFM ou formateurs associés, enseignants de collège et lycée. Ces deux années de formation initiale obéissent au cahier des charges d'avril 2002 (texte officiel). Ce texte précise qu'il s'agit d'une « formation professionnelle à caractère universitaire », qui s'appuie sur « le principe de l'alternance » ; il s'agit de former des « professionnels de l'enseignement », de les aider à « construire leur identité professionnelle », « d'intégrer avec cohérence les contenus de formation à des contenus disciplinaires », « d'intégrer les apports de la recherche ». Doivent être intégrés aussi les « outils didactiques » spécifiques à chaque discipline, « les outils épistémologiques et l'histoire de la discipline ». Des « compétences essentielles » sont à acquérir (cf. les textes officiels relatifs aux « missions de l'enseignant » dans le premier comme dans le second degré (1995/97), qui sont un premier référentiel de compétences transversales). Il s'agit de faire des enseignants des « spécialistes des apprentissages ». Les dispositifs sont dans ce cahier des charges des dispositifs en alternance, entre la théorie et la pratique, qui font alterner des présences au centre et des stages de pratique accompagnée et/ou en responsabilité et qui mettent au centre de la formation professionnelle l'analyse des pratiques professionnelles, le mémoire professionnel, la résolution de problèmes professionnels, la recherche de la construction de la réflexivité chez les enseignants à former. Nous sommes donc explicitement ici dans ce courant de la professionnalisation du métier d'enseignant, ce qui développe dans les IUFM une dynamique de formation qui veut articuler l'universitarisation et les pratiques professionnelles en formation.

Dans ce contexte général, il convient aussi de signaler que dans les IUFM existe une multiplicité d'acteurs et de statuts : des Maîtres-formateurs de l'école élémentaire, des professeurs des écoles, des professeurs agrégés et certifiés à temps plein IUFM, des professeurs-associés à mi-temps, des professeurs à temps partagé, des formateurs occasionnels ; plus, les enseignants chercheurs... Soit une multiplicité de statuts, un métissage de chercheurs-praticiens, de praticiens-chercheurs et de simples praticiens qui, sur le papier, constitue une très grande richesse, qu'il ne faudrait pas perdre en entrant à l'Université (mais l'Université saura-t-elle gérer cette diversité ?). Mais dans ces statuts si divers, les intérêts ne sont pas toujours convergents, ni les salaires, ni les conditions de travail...

Ce contexte général pose à l'heure actuelle quelques questions :

- la première est celle qui renvoie à la question du *continuum* de la formation initiale : qu'y a-t-il en amont et en aval de la formation initiale ? En amont, la *pré-professionnalisation* à

l'Université n'est que minoritaire, voire exceptionnelle. Puis, la formation initiale est coupée en deux : préparation aux concours, faite en priorité par les enseignants-chercheurs de l'IUFM et de l'Université – sauf les épreuves « sur dossier » ou épreuves « professionnelles » – et la formation professionnelle, toutes trois davantage effectuées par les formateurs ; enfin, l'entrée dans le métier (ce qu'on appelle parfois les T1 et les T2, premières années d'entrée dans le métier), dont la gestion revient à l'employeur, c'est à dire au rectorat et pour laquelle les IUFM, selon les situations, ne sont plus ou moins que prestataires de service du suivi de ces jeunes enseignants. Ainsi le continuum formation initiale – formation continue n'est-il plus assuré (depuis la circulaire de juillet 2001).

- deuxième question, qui est bien française : quel statut aux didactiques des disciplines ? La didactique de l'histoire est reconnue par les Sciences de l'Education et pas par les Historiens ; la didactique de la géographie est reconnue par les Géographes, mais quand il s'agit de travailler sur la didactique de la géographie dans un IUFM, c'est déjà beaucoup plus compliqué car nos collègues géographes de l'Université voudraient bien alors nous renvoyer aux Sciences de l'Education... Les didactiques de l'histoire et de la géographie ont un réel problème de reconnaissance scientifique et institutionnelle, ce qui met les enseignants-chercheurs dans des situations floues, difficiles, à reconquérir chaque jour.
- La troisième question concerne la reconnaissance par l'Université de ce qu'on peut appeler la « recherche appliquée », cette recherche qui est à l'interface de la recherche fondamentale (qui a la reconnaissance universitaire/académique, validée scientifiquement dans le LMD, l'Habilitation à Diriger des Recherches) et de la recherche-développement / recherche-innovation / recherche clinique / recherche technologique... qui est une recherche « pour l'action » c'est à dire une recherche qui développe des outils à transférer dans des situations de formation ou d'enseignement. Intermédiaire entre les deux, cette recherche « appliquée », « action », qui est une recherche à la fois irriguée par la recherche fondamentale, qui peut produire des connaissances fondamentales et cette recherche-développement etc. qui produit des outils. Cette recherche-action, dans les années 1970-1980, est par exemple le fait de l'IPN, puis l'INRP. Ces recherches-action sont assez développées dans les IUFM (sous différents noms : formation-recherche, formation-action, ...), elles sont pilotées ou non par des enseignants-chercheurs, elles ne sont pas connues en dehors de leur IUFM de rattachement sauf s'il y a des publications (qui sont en général rares) et le grand problème – d'ailleurs dénoncé par le rapport Prost – est qu'elles ne sont pas coordonnées entre les IUFM et surtout pas reconnues par l'Université. Cette « reconnaissance » suppose en effet de basculer du côté de la recherche fondamentale. Antoine Prost fait d'ailleurs à ce sujet des propositions sur des « recherches contextualisées », c'est à dire des recherches qui soient à la fois dans l'action, pour l'action et irriguées par une recherche fondamentale. Cette non reconnaissance semble, là aussi, bien française et freine les initiatives.
- Enfin la quatrième question est celle des liens avec les Sciences de l'Education. Certains géographes de l'Association Française pour le Développement de la Géographie (AFDG) ont pu s'insurger de ce que des didacticiens de la géographie soient inféodés aux Sciences de l'Education, alors que dans le même temps les didacticiens de l'histoire sont rattachés par nécessité aux Sciences de l'Education... Dans le cadre de l'intégration à venir, il est clair que certains départements de Sciences de l'Education se verraient d'un très bon œil, coordonner, insuffler, piloter les recherches en éducation et en formation dans l'Université, et en particulier les recherches en didactique, avec/à côté/contre les IUFM ! Cette situation peut déjà provoquer des conflits entre universités et IUFM dès maintenant.

Finalement, la place de la recherche en éducation et en formation dans les IUFM se retrouve en décalage avec celle qu'elle devait tenir d'après les textes fondateurs (voir *infra*).

Dans la situation actuelle, la formation initiale est au centre ([document 2](#)), rattachée – plus ou moins, plutôt moins que plus – à la recherche et aux enseignants-chercheurs, minoritaires dans les IUFM ; elle est rattachée de plus en plus à la formation des formateurs, car les IUFM ont enfin compris que l'enjeu de la formation des formateurs est un enjeu fondamental pour développer la recherche en éducation et en formation et pour améliorer la qualité de la formation, même si la formation des formateurs n'est pas dans le texte fondateur des IUFM, et même si la Conférence des Directeurs n'a aucune politique générale sur la formation des formateurs en IUFM ! Cette formation initiale a un lien de plus en plus ténu avec la formation continue ainsi que nous l'avons expliqué. Deux pôles se retrouvent donc en tension, l'IUFM étant au milieu : le pôle de l'employeur, c'est à dire le pôle du Rectorat et du Ministère, qui contrôlent la formation continue et qui voudraient avoir de plus en plus la main sur la formation des formateurs ; et le pôle de l'Université, qui cherche à récupérer un certain nombre d'enseignants-chercheurs pour les maintenir dans des champs disciplinaires ou dans, le champ des Sciences de l'Éducation mais pas dans cet interface, précisément, avec la formation initiale. Cela va sans dire que la position du chercheur en IUFM est aujourd'hui très inconfortable. Qu'il soit enseignant-chercheur, docteur ou chercheur « non validé », il est écartelé entre l'Université, le Rectorat, l'IUFM, au centre d'un conflit institutionnel *de facto* ; tout comme il est écartelé entre « la » spécificité du travail d'un enseignant-chercheur dans un IUFM et l'Université où s'exerce déjà une bi-polarité entre les Sciences de l'Éducation et les champs disciplinaires (histoire ou géographie).

Aussi entre tous ces pôles, conviendrait-il de défendre la spécificité de la recherche en IUFM pour la formation des enseignants ? Qu'il s'agisse de :

- **la spécificité de l'angle d'étude** : apprentissage, appréhension et appropriation d'un métier, construction d'une professionnalité, dans des perspectives disciplinaires et transdisciplinaires.
- **la spécificité du domaine d'étude** : le terrain, la pratique, l'expérience des actes professionnels et des démarches de changement.
- **la spécificité de la production** : contribution à la construction d'une pratique professionnelle réfléchie et distanciée de tous les acteurs.
- **la spécificité du destinataire de la production** : les acteurs sociaux de l'institution
- **la spécificité d'une recherche finalisée** : aider à l'apprentissage et à la maîtrise des compétences des uns et des autres pour l'accomplissement de leur mission, qu'elle concerne l'élève, l'étudiant, le stagiaire en formation initiale, le professeur en formation continue ou le formateur lui-même.

Tout ceci pose la question des liens entre la recherche dans les IUFM et à l'Université qui – dans le cadre français – finit par se faire soit dans un climat de collaboration, soit de partenariat, soit de concurrence de territoires, voire d'exclusion ! Les enseignants-chercheurs des IUFM seraient perçus, au dire de certains d'entre eux, comme des « sous » enseignants-chercheurs par l'Université...

Il reste enfin à souligner qu'il n'existe pas de « politique générale » des IUFM concernant la recherche en éducation et en formation. Il y a, dans les IUFM, des directeurs-adjoints à la recherche, mais à quoi servent-ils si ce n'est à une action très localisée à l'échelle de leur établissement ? En revanche, la Conférence des Directeurs d'IUFM considère que ce problème sera réglé avec l'intégration des IUFM à l'Université : la question des « réseaux » d'IUFM ne se poserait plus puisque les enseignants-chercheurs seront *dans* l'Université, *dans* les laboratoires de l'Université (comme s'ils n'y étaient pas déjà !). Mais qu'en sera-t-il dans les IUFM des didactiques des disciplines, des recherches sur la formation, de ces recherches collaboratives, participatives, action, innovation, etc. ? Le rapport Prost dénonce déjà l'éclatement, la dispersion, l'absence de politique générale de cette recherche en

éducation et en formation en France, et pas seulement dans les IUFM ! Il dit aussi, concernant les didactiques des disciplines, que c'est dans les IUFM que cette recherche-là se fait le plus, comme celle sur la formation. Il propose donc de réfléchir à un « réseau » national de ces recherches en éducation, à un « réseau » des recherches en IUFM et... à la place de l'INRP. Il est à craindre, hélas, que ces propositions de 2002 soient aujourd'hui enterrées...

1.2 - Dans les disciplines, histoire et géographie

Aujourd'hui nous sommes dans le paradigme de la professionnalisation des enseignants par la formation ([document 1](#)). En géographie, les savoirs des formateurs et des formés sont référés à la géographie science sociale contemporaine, à l'épistémologie et à l'histoire de la géographie scientifique et scolaire (depuis qu'il y a une épreuve « professionnelle » aux concours de recrutement). Ceci a considérablement modifié à la fois la culture des formateurs et des formés eux-mêmes ; ces derniers ayant été initiés à l'épistémologie et à l'histoire des disciplines scientifiques et scolaires en amont de leur formation professionnelle, dans la préparation aux concours de recrutement, quand ils ne sont pas devenus pour les plus anciens eux-mêmes formateurs.

Les concepts en usage dans la formation sont centrés sur l'analyse des pratiques, les savoirs professionnels, les savoirs pratiques, les savoirs d'action, la réflexivité, l'identité professionnelle, les systèmes de conceptions de l'enseignant, les normes de l'enseignement de la géographie, le rapport au savoir, etc. Ces concepts sont, semble-t-il, au cœur de la formation professionnelle à des doses variables suivant les IUFM. Quant au modèle d'articulation théorie-pratique, il s'inscrit de plus en plus dans le modèle d'alternance *pratique-théorie* dite *intégrative*, qui intègre à la fois la culture épistémologique et professionnelle des formés, des formateurs, des chercheurs. Parmi les formateurs, il ne faut pas oublier les tuteurs et les conseillers pédagogiques qui sont des formateurs d'IUFM à part entière, et qui ont des pratiques et des besoins en formation à ne pas ignorer.

Les plans de formation ont intégré toutes ces données-là au centre de la formation : l'analyse des pratiques (y compris didactiques), le mémoire professionnel, la résolution de problèmes professionnels, la construction de la réflexivité, la formation des formateurs. Ajoutons que l'on travaille avec des référentiels de compétences beaucoup plus souvent qu'avant.

Le professeur en formation est de plus en plus un acteur, un sujet, une personne à qui on essaie d'apprendre par la réflexivité à se distancier de ses pratiques ; un acteur professionnel, dont – nous le savons aujourd'hui – les logiques de l'action sont multiples, complexes et fragiles. Il n'y a pas « le » professeur en formation. Il n'y a que des individus en formation, qui doivent se construire leur « propre forme » : former c'est aider un sujet à trouver « sa » forme (M. Develay, 2005, dans un jury d'HDR).

Quant au formateur, il est en principe didacticien, souvent praticien/enseignant. Les enseignants-chercheurs didacticiens sont peu nombreux, comme les praticiens-chercheurs. Le rôle du formateur, dans ce contexte-là, est d'être lui-même en position de réflexivité, passeur des résultats de recherche, traducteur de ces résultats qu'il intègre dans les processus de formation, intégrateur, médiateur ; lui-même se forme en formation de formateurs ; lui-même devrait aussi être en recherche et ... faire de la recherche.

Ainsi les acteurs de la recherche peuvent-ils être des enseignants-chercheurs, des praticiens-chercheurs, des formateurs de centre et de terrain, voire des enseignants... La grande différence avec le passé, c'est qu'il n'y a plus – ou alors exceptionnellement – d'inspecteur dans ces groupes de recherche IUFM/INRP. On se retrouve entre formateurs, et il n'y a plus cette construction d'interface par la recherche avec l'employeur comme auparavant.

Les questions qui se posent aujourd'hui pourraient se formuler ainsi : faire de la recherche en IUFM, dans la formation, sur la formation : laquelle ? Sur quoi ? Comment ? Utiliser la recherche dans la formation pose la question de la diffusion des résultats, de l'appropriation de ces résultats, du comment, du qui, à qui, à quelles conditions ? Quelle appropriation des concepts ? Quelle transposition des concepts dans la formation ? Et puis, recherche-formation, cela renvoie aussi à *utiliser* certes les résultats de recherche, mais aussi à (se) *mettre* en recherche. Donc à faire de la recherche un dispositif de formation. Placer la recherche/mettre en recherche les stagiaires, dans le cadre du mémoire professionnel ou d'ateliers d'analyse de pratiques réflexive, et les formateurs dans le cadre de la formation à et par la recherche ainsi que dans des situations d'analyse de pratiques de formation (les leurs et pas seulement celles des formés !).

En conclusion de cette première partie sur l'état des lieux aujourd'hui, la question urgente, semble-t-il, est celle de la transmission des résultats des recherches antérieures comme des recherches en cours, de leur diffusion, de leur appropriation, de leur transférabilité en *formation*.

2 - Les processus de construction de l'articulation recherche – formation : continuités et ruptures (1970-2000).

Ce qui suit est soumis à la réflexion collective car il y a aujourd'hui un certain nombre d'acteurs qui ne connaissent pas cette histoire de la formation, étant donné qu'il n'y a pas eu, ou si peu, transmission de la mémoire de l'éducation comme de la formation. Il est pourtant regrettable de faire table rase du passé et de donner l'impression qu'on réinvente le monde tous les jours...

Il conviendrait de différencier deux périodes, séparées par la création des IUFM, un avant et un après (à savoir celle que nous venons de présenter). Avant les IUFM, il faut distinguer deux phases : les années 1970 et les années 1980. La création des IUFM constitue une période à part entière.

2.1 – Avant les IUFM : 1970-1990

- *Le contexte général*

Dans les années 1970/80 les Ecoles Normales centralisent la formation des instituteurs et des professeurs de collèges bivalents (PEGC). A côté, de ces EN, les CPR, sous la tutelle des corps d'inspection, assurent la formation dite professionnelle des professeurs certifiés et agrégés du second degré (collège et lycée), dont l'Université assure la formation académique disciplinaire. Cette « formation » consiste à donner des conférences pédagogiques (5 à 6 dans l'année) : les inspecteurs réunissent les stagiaires et distribuent la bonne parole/la norme de l'État pédagogue. En cela les IUFM seront en rupture totale avec ce modèle normatif et applicationniste de la formation.

- *Dans les disciplines histoire et géographie*

Les années 1970 (document 1)

Les savoirs épistémologiques des formateurs et des formés sont les savoirs académiques, au sens le plus classique et le plus traditionnel du terme. Les savoirs des formateurs sont également les savoirs académiques auxquels ils ont été formés ; mais confrontés à la crise de

la géographie des années 1970, certains géographes se posent des questions (Roumégous, 2002).

Les concepts en usage, relèvent de ce qu'on appelle aujourd'hui la « discipline scolaire », c'est à dire ce système fermé de reproduction et d'enfermement des situations d'enseignement et d'apprentissage sur lequel ont travaillé P. Clerc, F. Audigier et un certain nombre d'autres chercheurs. Mais on y est alors sans le savoir, tandis que la pédagogie active, prise majoritairement dans son sens commun, irrigue paradoxalement mais en apparence, la formation dans les E.N.

Car ce modèle d'articulation théorie-pratique, est applicationniste, volontariste : il s'agit d'une formation à la meilleure adaptation au « système » en place, à l'imitation, à la reproduction des pratiques du praticien chevronné. Le formateur de terrain, le conseiller pédagogique sont là parce qu'ils sont des professeurs expérimentés et reconnus par les inspecteurs ; ils doivent donc être imités.

Les plans de formation, très édulcorés, consistent à reproduire de manière plus ou moins distanciée, le « système ». Le professeur en formation est un professeur standard, agent facilitateur du « système », avec en arrière-plan, le mythe du « bon » enseignant à former, le « bon » étant celui qui est parfaitement adapté. Le formateur est un pédagogue, un praticien chevronné de l'enseignement, auteur de « bons » manuels, de « bons » exercices.

Les acteurs de la recherche sont rassemblés par l'IPN dans des équipes métissées qui regroupent à la fois des Professeurs-formateurs des Écoles Normales, des formateurs des centres de formation des PEGC, des inspecteurs et des Maîtres-formateurs du premier degré.

Les recherches sont descriptives. Une simple vérification empirique des résultats suffit à les valider. Ces derniers ne circulent pas et restent confidentiels à quelques E.N.

Les années 1980 (document 1)

Dans les années 1980 ce modèle persiste, à l'exception des savoirs des formateurs géographes qui commencent à évoluer sérieusement. Ces savoirs ne sont plus seulement académiques mais se réfèrent de plus en plus à la géographie contemporaine, science sociale. Les concepts en usage se renouvellent. Ainsi de la didactique disciplinaire (l'usage du mot « didactique » dans nos disciplines, date du début des années 1980) et de tout le cortège qui va avec : triangle didactique, transposition didactique, représentations sociales, pratiques sociales de référence, progression spiralaire des apprentissages, et même l'entrée conceptuelle dans les apprentissages.

Les modèles d'articulation théorie-pratique valorisent la co-formation dans et par la recherche aux processus et à la transférabilité de la transposition didactique. Ce sont les recherches sur l'école élémentaire qui initient ces nouveaux modèles où se construit un va et vient recherche-formation tout en conservant cependant dans la plupart des cas la juxtaposition centre-terrain.

Dans les plans de formation, il ne s'agit plus de reproduire, mais d'engager, pour le formateur, un « rapport de force » entre les éléments hérités, partagés, des pratiques scolaires dominantes et les éléments récents, beaucoup moins partagés, de la formation initiale. Autrement dit, la première qualité du formateur est alors d'être convaincu, convainquant, volontariste, capable de gérer ce rapport de force contre l'héritage, l'institution, l'employeur. Il devient didacticien avant d'être pédagogue. Il est toujours auteur de « bons » manuels et de « bons » exercices et, en arrière-plan, plane le mythe du « formateur expert », du « bon » formateur.

Quant au professeur en formation, il s'individualise de plus en plus, mais il reste quand même un agent du modèle du formateur nouveau de la formation initiale, qui dans certaines circonstances, est un modèle prescriptif comme un autre ! Là aussi, en arrière-plan,

se tapit le mythe du professeur expert, capable de gérer la tension entre l'héritage et la nouveauté.

Les acteurs de la recherche sont toujours, dans le cadre de l'INRP, fédérés dans des équipes métissées. Mais entrent dans la formation et donc dans ces équipes, des professeurs de collège et de lycée et des inspecteurs du second degré (IPR) qui sont dans les MAFPEN. Cette institution nouvellement créée (1984) est un entre-deux entre l'employeur et la formation, plus d'ailleurs, semble-t-il, du côté de la formation que du côté de l'employeur.

Le tableau des recherches menées laisse apparaître qu'entre les années 1970 et 1980 elles montent en puissance (document 1). On passe des recherches sur l'enseignement du premier degré (voir *Les didactiques dans tous leurs écarts*) à des recherches sur la *Formation aux didactiques de l'histoire et de la géographie* (second degré), à la toute fin des années 1980 sous la direction de Lucile Marbeau, qui travaille à l'INRP mais qui est IPR. On est là cependant dans une situation de recherche-action plutôt que de recherche fondamentale (voir *infra*).

La première question qui se pose aux recherches de ces deux décennies est celle de la validité de leurs résultats. Dans les deux cas cités plus haut, il s'agit de recherches empiriques et descriptives, validées par les pratiques au jour le jour, mais sans validation scientifique. La seconde question renvoie à la diffusion de ces recherches. On publie alors les rapports de recherche sans doute, mais qui les achète ? Qui les lit ? Pour faire quoi ? Pour s'en servir comment ? De ces recherches, pour lesquelles l'investissement de tous est fort, y compris de l'institution, que sont devenus, dans les plans de formation, leurs résultats ? En fait, nous n'en savons rien...

Car la diffusion et l'appropriation se sont faites principalement (uniquement ?) par les acteurs mêmes de ces recherches qui, y ayant participé, ont pu s'en emparer. Mais quelle diffusion aux autres, à ceux qui n'étaient pas acteurs de ces recherches ?

Dans ce contexte, il n'y a pas dans ces deux décennies de véritable articulation entre la recherche et la formation : ni articulation institutionnelle ni articulation scientifique. La seule articulation existante est celle qui passe par les individus. Il y a ceux qui veulent et ceux qui ne veulent pas, ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas. Il y a pas d'institutionnalisation de ces recherches déjà mal diffusées, d'où une réelle déperdition.

Ceci dit, ces années ont fonctionné à la fois dans une certaine continuité à partir des années 1970 et dans la rupture. Dans la continuité parce que les questions de nature épistémologique se posent dès les années 1970, chez les géographes du moins, même si elles ne se posent pas aussi directement qu'aujourd'hui. Le modèle de formation par contre est une rupture. D'un modèle applicationniste, artisanal, on passe à un modèle plus technique, fondé sur un référentiel implicite de compétences. Surtout, dès les années 1980, il est possible de travailler vraiment sur l'articulation formation initiale-formation continue. Ce continuum durera presque vingt ans (1984-2001) !

2.2 - La création des IUFM : une véritable rupture (1990)

- Le contexte général

Le postulat fondateur des IUFM concerne la recherche, qui constitue à la fois un « modèle » et un « dispositif » de formation. Le deuxième postulat est l'*universitarisation* de la formation, le troisième étant la *professionnalisation* du métier d'enseignant, consacrée par l'introduction du mémoire professionnel dans la formation (même si au départ, les agrégés en sont dispensés !). Ce mémoire doit interroger les savoirs professionnels, savoirs pratiques et

théoriques ; il doit, par l'analyse des pratiques qu'il nécessite, contribuer à construire des compétences professionnelles, par une mise en recherche du formé.

Il convient de rappeler, dans cette création des IUFM, la place de la recherche dans ces instituts. L'organigramme initial ([document 3](#)) positionne la recherche au « centre » des modèles et des dispositifs de formation. Cette recherche travaille à la fois sur la formation professionnelle des enseignants *et* des formateurs d'enseignants *à et par* la recherche. Cette recherche est reliée à l'Université par la présence des enseignants-chercheurs et cette recherche s'irrigue de l'histoire et de la mémoire de la formation et de la recherche sur la formation. L'objectif est triple : *faire de la recherche, utiliser la recherche, mettre en recherche*. Soit, *faire de la recherche*, dans une logique de production de connaissances nouvelles (dévoiler les pratiques et leur donner du sens) ; *mettre en recherche*, dans une logique de professionnalisation des pratiques à la fois de formation des enseignants et de formation des formateurs ; et *utiliser la recherche*, dans une démarche de didactique professionnelle, de diffusion des résultats de la recherche, des contenus de savoir(s), d'appropriation des concepts de la recherche pour analyser les pratiques.

C'est le schéma théorique de la place de la recherche dans les IUFM à leur création. On pourra mesurer l'écart entre le projet initial ([document 3](#)) et ce qu'il est devenu ([document 2](#))...

- ***Dans les disciplines histoire et géographie***

Les années 1990 ont été marquées, en ce qui concerne la recherche, par deux moments forts.

Le premier est le colloque INRP de 1990, sur la *Formation des enseignants aux didactiques de l'Histoire et de Géographie*. Le programme de ce colloque s'articule autour de cinq questions :

- quelles formations pour quel métier ?
- quelles compétences du métier d'enseignant d'histoire et géographie ?
- existe-t-il des modèles de formation ?
- quelles stratégies et modèles de formation ?
- quelle évaluation de la formation ?

Lucile Marbeau y présente la recherche 191, alors en cours, *Former les professeurs aux didactiques ; un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire ; l'exemple de l'histoire-géographie*. Cette recherche expérimentale décrit un modèle de formation fondé sur la transposition didactique, modèle qui se veut systémique et flexible, appuyé sur un référentiel de formation initiale *et* continue, et des passages « obligés » : itinéraire de formation, articulation théorie-pratique par des intersessions centre-terrain, isomorphisme, co-formation, gestion des représentations, didactique et épistémologie, contrat de formation, régulation et évaluation. Le formé dans ce modèle est déclaré « acteur de sa formation », au centre du dispositif.

Nous ne savons rien aujourd'hui de la transmission/diffusion/transposition/appropriation des résultats de cette recherche dans les dispositifs de formation des années 1990. Nous pouvons simplement témoigner qu'à Caen, où travaillent quelques acteurs de cette recherche, l'itinéraire de formation s'en trouve remanié, les outils produits par cette recherche sont utilisés et constamment réactualisés ; la question de l'*alternance* en formation y finit par se poser rapidement et avec acuité.

A Caen, certes, mais ailleurs ? Nous n'en savons rien...

En conclusion du colloque, F. Audigier dégage un certain nombre de points faisant déjà consensus : enseigner est un métier où il faut s'appuyer sur des savoirs épistémologiques et didactiques solides pour faire des choix raisonnés ; la question de l'*alternance* théorie-

pratique est une vraie question ; la réflexion sur la gestion des représentations des enseignants sur le métier, la discipline est à poursuivre.

On se pose déjà la question des conditions de transmission et d'appropriation des outils, des résultats de recherche sur la formation, du comment dépasser les modèles empiriques en les confrontant à la recherche.

Enfin il y a des questions, peu travaillées dans ce colloque : quelles sont les contraintes résultant de la participation des formateurs à un système de concours nationaux de recrutement et de validation pour un statut de la fonction publique ? Quel sens et en particulier quelles valeurs et quelle éthique dans la formation des enseignants ? Quelle place aux didactiques disciplinaires et à la didactique générale ? Quelle évaluation de la formation ? Quels enjeux institutionnels de la recherche : doit-elle être finalisée ou non ?

Dans quelle mesure avons-nous répondu à ces questions et à ces enjeux ?

Le **deuxième** moment fort est la recherche sur l'alternance : *Recherche sur la formation des enseignants aux didactiques* (dont l'histoire et géographie) *par l'alternance*. Cette recherche est menée toujours dans le cadre de l'INRP (1991-1996), issue directement de la recherche précédente 191 de Lucile Marbeau. Les acteurs de cette recherche 191 se sont vite rendu compte en effet qu'il est inutile de travailler sur la formation des enseignants en négligeant l'alternance, l'articulation entre la théorie et la pratique, entre la pratique d'enseignement et la formation, entre les formateurs eux-mêmes et en particulier entre les formateurs de centre et de terrain. Cette recherche, terminée en 1996, dont le rapport n'est sorti qu'en 2000 (G. Baillat et IUFM de Reims), est restée peu connue : sa diffusion s'est en effet limitée à des « réseaux » individuels voire personnels.

Cette recherche moins empirique que la précédente interroge la validité du modèle de la transposition didactique en formation. Référencée au concept d'alternance intégrative et de savoirs théoriques et pratiques de G. Malglaive¹, elle teste un modèle spiralaire et alternant de formation initiale et continue et valide cinq profils *professionnalisants* de stagiaires en formation, en articulation avec cinq autres profils *professionnels* de formateurs de centre *et* de terrain.

Toujours à Caen, les mêmes acteurs infléchissent à nouveau leur dispositif de formation (issu donc de la recherche 191) vers plus d'individualisation, de réflexivité (par le mémoire professionnel et l'analyse de pratiques), avec un nouveau référentiel de compétences. Il en sortira l'interrogation sur *La part de l'épistémologie dans les savoirs didactiques professionnels* (recherche INRP, 2002-2004).

Sans doute s'approprie-t-on d'autant plus des résultats de recherche qu'on a participé à leur production...

Dans ces années 1990 qu'est-ce qui change ?

Nous travaillons tous sur l'articulation formation initiale-formation continue. Les savoirs des formateurs et des formés s'émancipent de plus en plus des savoirs académiques, encouragés par les nouvelles épreuves des concours, dont nous avons déjà parlé. Avec la création des IUFM, le concept de professionnalisation pénètre la culture et les dispositifs de la formation, les savoirs pratiques sont interrogés et la pratique n'est plus l'application de la théorie. Ceci est impulsé par un cahier des charges des IUFM qui met le mémoire

¹ Malglaive G., 1990, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

Ibid., 1994, « Alternance et compétences », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 320, p. 26-28

Le Roux A., 2005, « Des « profils d'alternance » aux fondements d'une formation par alternance intégrative ; des résultats d'une recherche (1991/96) aux questions d'aujourd'hui », *Cahiers de la MRSH-Université de Caen*, n° spécial, oct., p. 115-124

professionnel (pourtant menacé quelques fois, « rejeté » par les stagiaires, disent certains) au centre du dispositif. Les IUFM travaillent cependant chacun de leur côté sur les stratégies, le contenu et l'évaluation de ce mémoire. Certaines équipes de formateurs publient ou organisent des séminaires sur le sujet² tandis que le Ministère définit les « missions » des professeurs du premier et du second degré (1995/97).

L'alternance pratique-théorie s'installe progressivement. La didactique s'implante dans les plans de formation. Le professeur en formation, d'agent devient progressivement acteur. Dans les IUFM, le professeur en formation est au centre de la formation, il doit être un « acteur de sa formation ». En formation professionnelle, le formateur peut être enseignant-chercheur (fait tout de même rare).

On « cherche » toujours dans le cadre d'équipes INRP, mais cette fois les enseignants chercheurs y entrent. Dans cette recherche citée sur l'alternance, il y a aussi des enseignants chercheurs et, toujours, quelques inspecteurs (IPR). L'articulation formation initiale-formation continue est travaillée, théorisée, formalisée. Ce *continuum*-là, au moins existe bel et bien.

In fine, si ce paradigme de la professionnalisation, introduit dans les IUFM, est en *rupture* avec les conceptions, les stratégies et les contenus de la formation d'« avant », la *continuité* a pu s'opérer tant que les formateurs-chercheurs des équipes de recherche d'« avant » et « après » la création des IUFM sont restés les mêmes. Mais on ne sait pas comment ils ont reconstruit leur plan de formation dans *leur* IUFM. On sait encore moins ce qu'on pu en faire d'autres formateurs, d'autres équipes de formateurs (sont-elles si nombreuses, d'ailleurs ?), qui ont pu s'en emparer. De fait, il n'y a pas eu de reconstruction collective par les formateurs d'histoire et géographie des IUFM, pour la simple raison que ce collectif n'existait plus (plus de colloques INRP pour les réunir)...

L'universitarisation de la formation, véritable rupture institutionnelle et professionnelle, n'est pas allée non plus jusqu'à développer des équipes de recherche (reconnues par l'Université) dans les IUFM, le législateur ayant donc laissé le flou sur ces questions planer constamment. Ceci éclaire sans doute quelques uns des dysfonctionnements précédemment analysés.

3 – Demain l'intégration à l'Université : quels enjeux ?

3.1 – Le contexte général

Il y a à la fois un enjeu professionnel et un enjeu institutionnel dans cette intégration à venir de la formation des enseignants à l'Université.

L'enjeu institutionnel

L'enjeu institutionnel concerne le statut à venir des IUFM intégrés à l'Université car ils peuvent paradoxalement perdre leur autonomie : qui gardera la main sur la gestion des moyens financiers et humains (recrutement des formateurs et des enseignants-chercheurs) ? L'Université ou l'IUFM ? Quelles futures conditions de travail ?

² Le Roux A., Lerbet-Sérini F., Bailleul M. (coord.), 2001, *Entre régulation et régularisation. Le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement. Recherches multiréférentielles dans une académie*, Paris, L'Harmattan, coll. Recherches et Innovations-Formation pour l'enseignement, 241 p.

Que sera le nouveau cahier des charges ? Permettra-t-il toujours cette multiplicité d'acteurs de centre et de terrain qui permet le « métissage » ?

Quel sera le lien avec les Sciences de l'Education ? Va-t-on travailler dans la collaboration ? Dans le partenariat ? Ou dans la concurrence ?...

Il paraît que la formation continue échappera à l'IUFM, maître d'oeuvre. L'employeur garderait la maîtrise de la formation continue, à la fois maître d'oeuvre et maître d'ouvrage, et l'IUFM resterait prestataire de service. L'Université est certes encouragée (depuis longtemps) à faire la formation continue des enseignants. Sait-elle le faire ? Cela l'intéresse-t-elle ? Enfin, le « modèle » de la formation des maîtres ne serait-il qu'un alibi, la véritable raison étant une baisse des coûts de la formation ?

De fait il va falloir défendre notre savoir, notre expérience, notre expertise, travailler à mieux les diffuser, les transmettre, les valoriser.

- L'enjeu professionnel

Dans l'Université française, la formation professionnelle est plutôt périphérique. Ce n'est pas sa finalité première, même s'il y a bien aujourd'hui des Masters professionnels qui se développent. Pour reprendre Maurice Tardif, « l'universitaire n'est pas vraiment un professionnel de l'enseignement ».

Alors, quid du *continuum* ? Apparemment, il n'y a déjà plus de continuum formation initiale-formation continue. L'Université va-t-elle accepter de développer la pré-professionnalisation dans le cursus du LMD ? Et le continuum, c'est aussi – en aval – le Master professionnel, à la fois de formation de formateur et de formation d'enseignants. Un étudiant qui est admis à son concours mais qui ne poursuit pas dans le métier d'enseignant (pour différentes raisons), pourra-t-il avoir des équivalences du côté du Master ? La formation professionnelle à l'IUFM peut-elle être reconnue comme universitaire ?

Pourra-t-on garder cette articulation pratique-théorie ? Intégrer les IUFM à l'Université, pour l'instant, c'est essayer de faire cohabiter, ou collaborer, ou entrer en guerre, deux cultures, deux communautés d'acteurs complètement différentes. Du côté de l'Université, le savoir théorique est premier sur le savoir pratique. Le savoir pratique n'est pas reconnu par l'Université comme savoir académique, comme un savoir producteur lui-même de savoirs et de connaissances. A l'Université, les disciplines sont juxtaposées alors que dans la formation professionnelle, nous sommes amenés à travailler en transversalité. De surcroît le modèle dans l'Université, ce sont les Cours Magistraux et les Travaux Dirigés. Cette conception de l'enseignement et de la formation est-elle acceptable ?

Former des enseignants c'est construire l'articulation entre la théorie et la pratique. Mais il n'y a pas de mémoire professionnel à l'Université ! Et puis, quelle reconnaissance de ces recherches participatives, collaboratives, métissées, action... à l'Université ? Quelle validation ? Quels moyens ? Y a-t-il aujourd'hui chez tous les responsables d'IUFM une volonté de développer des recherches en éducation et en formation, de les articuler à la formation ?

Quid de l'articulation entre la recherche et la formation ? Quid de l'articulation entre la pratique et la théorie ? Quid des situations de formation en co-animation, co-formation... ? Quid des recherches-action, collaboratives, participatives ?

On nous demande de veiller à améliorer les relations entre les chercheurs et les praticiens : conviendrait-il que les enseignants-chercheurs soient aussi des formateurs, qu'ils s'investissent dans la formation professionnelle ? Les problèmes évoqués de transfert, de transférabilité, de traduction, etc. seraient-ils moins difficiles ? Cela du moins positionnerait

l'enseignant-chercheur au cœur des situations de formation des enseignants comme des dispositifs de formation de formateurs à et par la recherche.

Vers des *formateurs-chercheurs* et des *enseignants-chercheurs-formateurs* ?

3.2 - Dans les disciplines histoire et géographie

Nous ne pouvons pas échapper aux questions suivantes :

- quelle reconnaissance des didactiques des disciplines dans ces IUFM intégrés à l'Université ? Sachant que les didactiques des disciplines sont reconnues, sans l'être tout à fait, tout en l'étant et encore, cela dépend pourquoi, par qui, pour qui et où ...
- quelles recherches sur la formation compte tenu du fait qu'il ne nous semble pas y avoir toujours aujourd'hui de politique générale à ce sujet ?
- quel rôle à l'INRP ? Nous avons vu que pour toutes ces équipes, depuis les années 1970, l'INRP a été maître d'œuvre et maître d'ouvrage. Il a permis la rencontre et la formation à et par la recherche de formateurs de statuts différents.
- quel réseau inter-IUFM de recherche à renforcer/organiser/développer/à ouvrir à l'international ? Il semble bien, que nous devons finalement compter sur nos propres forces. Créer nous-mêmes notre propre réseau de didacticiens, de formateurs, de thésards, de chercheurs... Quels dispositifs développer ? Nous avons une expertise, nous avons des compétences incontestables. Quels dispositifs favoriseraient l'intégration des savoirs de la recherche, sans perdre notre « âme », sans perdre notre expérience, sans perdre notre expertise, sans perdre nos compétences spécifiques ? Toutes ces questions sont essentielles et le défi à venir est de les affronter, le plus efficacement possible.

A la veille de l'intégration des IUFM à l'Université, le plus important ne serait-il pas finalement de :

- rester maître de ces enjeux institutionnel et professionnel ? En faisant des propositions, en valorisant nos savoirs et nos compétences, en nous organisant collectivement ?
- faire évoluer les relations chercheurs-praticiens vers une articulation cohérente et productive, vers d'autres modèles, peut-être, de recherche pour et sur la formation, en formation ?

La formation des enseignants, au service de la réussite des élèves – de tous les élèves – est un enjeu social et politique. La formation des enseignants d'histoire et de géographie l'est bien tout autant. Puisque la moitié du corps enseignant sera renouvelée dans les dix années qui viennent, ne manquons pas cette occasion historique.

Novembre 2005

mots clés : alternance, formation initiale/continue, modèle de formation, professionnalisation, universitarisation

Glossaire

APP : Analyse des Pratiques Professionnelles

CPR : Centre Pédagogique Régional (de formation des enseignants du second degré)

CRF-PEGC : Centre Régional de Formation des PEGC (dans les EN jusqu'à 1987)

EN : Ecole Normale (d'instituteurs et d'institutrices)

Enseignant-chercheur : titulaire d'un doctorat et recruté pour enseigner à l'Université

FC : Formation Continue

FI : Formation Initiale

HDR : Habilitation à Diriger des Recherches (après le doctorat d'Université)

IDEN : Inspecteur Départemental de l'Education Nationale (premier degré)

INRP : Institut National de la Recherche Pédagogique

IPN : Institut Pédagogique National (futur INRP)

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional du second degré

IUP : Institut Universitaire Professionnel

IUT : Institut Universitaire de Technologie

MAFPEN : Mission Académique à la Formation Continue des Personnels de l'Education Nationale (1984 – 2000)

Maître-formateur : instituteur qualifié et recruté pour la formation du premier degré

PEGC : Professeur d'Enseignement Général de Collège (bivalent, ex. lettres-histoire/géographie) ; formation arrêtée en 1987

PEN : Professeur d'Ecole Normale

PLC : Professeur de Lycée et Collège

PSR : Pratiques Sociales de Référence (J.L. Martinand)

Repères bibliographiques

Altet M. et al. (coord.), 2002, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck Université, 294 p.

Le Roux A., 2001, Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie, *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, n° 53, p. 17-27

Lessard C. et al. (Eds), 2004, *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 277 p.

Paquay L. et al. (Eds), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, 267 p.

Roumégous M., 2002, *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations. 1968-1998*, Presses Universitaires de Rennes, 262 p.

Tardif M., 2003, L'importance de la recherche dans la formation des enseignants, *Conférence*, Haute Ecole Pédagogique, Bienne (Suisse), 26.09.03 ; IUFM Caen, 28.04.04 (www.caen.iufm.fr/recherche)

