

DEUXIEME PARTIE

LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES NORMALES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT

2.1. L'EXPERIMENTATION L.P. (1980-1983) ET SES MODALITES D'INSERTION INSTITUTIONNELLE DANS LA FORMATION EN TROIS ANS APRES LE BACCALAUREAT

- 2.1.1. Le projet
- 2.1.2. Le plan de 1979
- 2.1.3. Fonctionnement LP en première année de formation de 1980 à 1983
- 2.1.4. Bilan : plan de 79 et LP

2.2. LE PLAN DE FORMATION DE 1984 : LA FORMATION INITIALE SPECIFIQUE POST-DEUG (F.I.S.)

- 2.2.1. Caractéristiques générales
- 2.2.2. Les modalités d'insertion institutionnelle du LP
- 2.2.3. L'épreuve d'analyse des situations pédagogiques
- 2.2.4. Le mémoire de recherche personnelle
- 2.2.5. Conclusion : une stratégie d'adaptation

2.3. ARTICULATION FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE

2.4. LES P.U.F. A L'ECOLE NORMALE DE CERGY-PONTOISE ET LE PLAN DE FORMATION DE 1986

2.5. CONCLUSION LE LP, ANALYSEUR DES PRATIQUES DE FORMATION

II. LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES NORMALES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT

Quelles ont été les conditions le fonctionnement des laboratoires d'essais pédagogiques dans les Ecoles Normales de 1979 à 1991, dans un contexte institutionnel en perpétuelle mutation ? Les dispositifs à géométrie variable que sont les LP ont en effet montré au fil des années leur capacité d'intégration à différents plans de formation. La modification constante de l'organisation de la formation initiale des instituteurs entre 1979 et 1986 a d'ailleurs permis aux formateurs travaillant en LP d'élaborer une stratégie d'adaptation aux variations institutionnelles, et de dégager les conditions organisationnelles d'activités de vidéo-formation en laboratoires d'essais pédagogiques.

En effet, face à un nouveau plan de formation, la question qui se pose à une équipe de formateurs qui souhaite travailler en LP est la suivante : dans quel créneau peut-on introduire des pratiques de formation impliquant la possibilité de travailler en petits ateliers de 5 à 6 stagiaires, sur trois demi-journées, avec une co-intervention possible pendant les temps de préparation et d'analyse du professeur de didactique, du professeur de psycho-pédagogie, d'un maître-formateur..., Ceci en visant de surcroît une cohérence globale consistant à articuler les séances LP à la fois au niveau de classe du stage pratique de la période de référence et aux contenus de formation abordés pendant les temps de "cours". Le créneau n'existant jamais dans les textes, il relève de la volonté de l'équipe de le créer, en tenant compte des contraintes propres à chaque texte ministériel définissant le nouveau plan de formation.

A partir de la prise en compte des principes méthodologiques de base et des traits spécifiques de la structure LP, le travail qui suit a consisté à repérer ce qui, dans l'économie de deux plans de formation successifs et très différents (le plan de 1979 en trois ans, et la formation spécifique post Deug mise en place en 1984) a pu faciliter la mise en place d'activités de type LP.

2.1. L'EXPERIMENTATION LP (1980-1983) ET SES MODALITES D'INSERTION INSTITUTIONNELLE DANS LA FORMATION EN TROIS ANS APRES LE BACCAULAUREAT

2.1.1. Le projet

=====

Dans le prolongement de l'expérimentation sur le micro-enseignement et dans le contexte nouveau du plan de formation initiale en trois ans de 1979, la Direction des Ecoles met en place à partir de la rentrée de Septembre 1980 une "expérimentation sur trois ans, dans quelques Ecoles Normales, de modes de fonctionnement d'un Laboratoire d'essais pédagogiques". Cette expérimentation, dirigée par G. Mottet et L. Angelini vise à "créer un lieu institutionnellement reconnu de recherches et d'expérimentations pédagogiques intégré à la formation professionnelle" (Média-Formation, 1980). Le LP se définissant comme structure d'essai de la pratique enseignante, a pour but "d'éviter à la fois le risque d'une simple juxtaposition de cours théoriques et de stages sur le terrain, et celui d'un émiettement de la formation dans des unités de formation disciplinaires trop cloisonnées." Le projet prévoit de déterminer les conditions optimales de la coordination, à travers l'ensemble des Unités de formation (UF), des objectifs pratiques de la formation initiale des instituteurs.

Les modalités de fonctionnement étaient ainsi définies : Les travaux pratiques de vidéo-formation qui se dérouleront au laboratoire d'essais pédagogiques "occuperont une plage de temps - fixe ou mobile selon les cas - qui sera constituée à partir d'heures prélevées sur la durée des Unités de Formation concernées."

L'expérimentation est donc fondée sur l'utilisation de la vidéo comme outil de formation, et se présente comme l'instauration de temps de travaux pratiques dans le cadre de la formation à l'Ecole Normale, dans un créneau transdisciplinaire à prélever sur le temps imparti aux UF. Il s'agit en quelque sorte de "creuser un trou" dans un horaire plein pour réaliser les conditions d'un travail d'équipe autour des procédures de vidéo-formation déjà bien rodées par les équipes du C.C.E.N. dans le cadre de l'expérimentation antérieure sur le micro-enseignement.

2.1.2. Le plan de 1979

=====

Nous rappellerons dans un premier temps les caractéristiques essentielles du plan de 1979 pour montrer comment les LP ont pu se mettre en place dans ce cadre infrastructurel.

La formation s'organise en trente Unités de formation (UF de 50 à 70 heures). Il est prévu trois UF correspondant aux grands paliers (ou cycles) de la scolarité : maternelle, cycle des apprentissages, cycles élémentaire et moyen. La première année de formation est entièrement prise en charge par l'Ecole Normale. Les dix UF-Deug impliquant la participation d'universitaires ne commencent qu'à partir de la seconde année de formation.

Concernant les stages, le plan de 1979 reprend un certain nombre de formules déjà en vigueur dans la formation antérieure en deux ans, avec en particulier l'affirmation de la double nécessité :

- de stages en tutelle dans les classes d'application (la "tutelle" pouvant se traduire par de simples stages d'observation ou par des moments de prise en charge de la classe).
- de stages en responsabilité assortis de visites de professeurs d'Ecole Normale (PEN) et de conseillers pédagogiques, les visites ayant une double fonction de formation et d'évaluation.

D'après le texte du plan de 79, le premier trimestre de la première année constitue une "période d'observation et de sensibilisation à tous les aspects de la profession", au cours duquel chaque élève-instituteur bénéficie du "tutorat" d'une petite équipe de formateurs (Inspecteur, Conseiller Pédagogique, Professeur d'Ecole Normale). Ce tutorat doit théoriquement se prolonger tout au long de la première année.

Ce trimestre comporte une période de 6 à 9 semaines d'activités dans les écoles.

"L'objectif majeur de cette phase est la découverte concrète par l'élève-instituteur des principaux aspects des réalités quotidiennes de l'école et de la vie professionnelle... Sa participation aux activités et aux responsabilités est progressive :

- dans un premier temps, il aide tantôt l'un, tantôt l'autre des maîtres dans différentes activités
- il prend peu à peu lui-même en charge la conduite de quelques unes de ces activités
- enfin, il opère seul dans une classe ou avec un groupe d'élèves, pendant quelques demi-journées (3 au maximum par séjour dans une école)".

Le texte précise que pendant cette période d'activités dans les écoles, sont prévus des regroupements, organisés à l'initiative des tuteurs, permettant "de confronter les observations et les réflexions, ... de formuler des interrogations, de définir plus nettement différents thèmes d'investigation, de proposer ou d'élaborer des modalités et des instruments d'observation appropriés, etc.. Le recours à des techniques audio-visuelles doit rendre d'appréciables services dans ces perspectives."

2.1.3. Fonctionnement LP en première année de formation (de 1980 à 1983)

=====

La nécessité, pour fonctionner en LP, de pouvoir constituer une équipe stable de formateurs encadrant un même groupe de stagiaires sur une durée suffisamment longue, eut une conséquence immédiate dans la plupart des Ecoles Normales : le LP ne put exister de manière satisfaisante que durant la première année de la formation.

En effet, dès la seconde année, et indépendamment des réaménagements successifs des modalités du DEUG, les groupes d'élèves-instituteurs de première année éclatent en fonction des différentes dominantes DEUG et UF optionnelles choisies, les formateurs changent, et plus aucun travail d'équipe n'est possible. De plus, les modalités d'évaluation du DEUG entraînent un bachotage peu propice à la dynamique LP. Si on rencontre encore des activités de vidéo-formation dans telle ou telle UF optionnelle de deuxième ou de troisième année, on ne peut véritablement parler de fonctionnement LP.

Les ambitions du projet d'expérimentation, prévoyant le suivi tout au long de la formation, des groupes LP, ne purent donc aboutir (cf. Média-Formation (1983) *Rapport d'expérimentation* p. 36-37). C'est la raison pour laquelle nous n'envisagerons ici que l'adaptation du dispositif LP aux différentes "formules" mises en oeuvre en première année pendant les trois années de l'expérimentation, de 1980 à 1983.

* Le premier trimestre de sensibilisation et le tutorat - 1980-81

La première année d'expérimentation bénéficie du maintien de la formule du "premier trimestre" et peut donc s'appuyer sur le bilan de l'expérience de la nouvelle formation en 1979-80, dont il existe un résumé particulièrement éclairant dans un document de la Direction des Ecoles

adressé le 1er Septembre 1980 aux Directeurs d'Ecole Normale, et présentant une synthèse des observations faites en 1979-80 : "il semble que le problème essentiel posé ici soit celui de l'articulation de la phase de sensibilisation avec le reste de la formation". Parmi les solutions suggérées, le document cite l'utilisation des écoles d'application, de la vidéo-formation, la prolongation du rôle des tuteurs. La mise en place des LP tendra donc à optimiser la cohérence de la première année par l'instauration du suivi des EI par une même équipe pluricatégorielle de formateurs pendant le premier trimestre et dans le cadre des UF et des stages.

La démarche suivie par l'équipe LP de l'Ecole Normale de Saint-Etienne est sans doute l'une des plus révélatrices de ce souci de cohérence (sur la base du travail effectué en 1980-81, sera d'ailleurs lancée une nouvelle expérimentation Média-Formation sur l'individualisation de la formation dont l'Ecole Normale de Saint-Etienne sera l'établissement support).

Pour l'équipe de Saint-Etienne, "l'entrée en formation est une base décisive de problématisation et d'élucidation des attentes et des représentations individuelles... Le premier trimestre de la formation, en plaçant l'élève-maître au contact des réalités concrètes du métier, a un rôle déterminant à jouer dans les prises de conscience nécessaires... L'analyse des besoins a une fonction diagnostique permettant d'orienter et de guider la progression de l'élève-insituteur à travers sa propre formation. Quelles méthodologies, quelles situations, quels outils ? Comment utiliser dans cette perspective l'instrument vidéo, la pédagogie de groupe, les techniques d'observation, les techniques de simulation, etc. ?" (Média-Formation, 1984).

A l'Ecole Normale de Saint-Etienne, le premier trimestre de sensibilisation débouche sur une programmation des activités du Laboratoire d'essais pédagogiques au cours des 2^e et 3^e trimestres. On précise également les modalités de suivi du tutorat, et la conception des stages en tutelle et en responsabilité. Chaque groupe en formation doit donc pouvoir gérer son parcours à partir de la dynamique mise en place au cours du premier trimestre.

Dans plusieurs autres Ecoles Normales engagées dans l'expérimentation LP en 1980-81, cette articulation étroite entre l'organisation du premier trimestre et le fonctionnement en LP sur le restant de l'année put être réalisée. Ce fut en particulier le cas des EN de Nice et de Nîmes.

Le plan de formation est donc mis en place selon les modalités annoncées en 1979-80 et 1980-81. Puis il va subir chaque année un certain nombre de modifications affectant tout particulièrement l'organisation de la première année. La première modification concerne l'année 1981-82 :

- suppression du trimestre de sensibilisation
- instauration du système de l'alternance
(un temps en responsabilité dans les classes, un temps à l'Ecole Normale) et des doublettes (deux élèves-instituteurs affectés en alternance sur le même poste)
- six unités de formation (de 40 heures) en première année, assurées par l'Ecole Normale.

* L'alternance, 1981-82

A la rentrée de Septembre 1981, le ministère instaure, "en raison d'une politique nouvelle de création d'emploi", et en disant "tenir compte de l'expérience des premières années de la nouvelle formation", une formation de première année en alternance, caractérisée par la présence par roulement dans les classes des élèves-instituteurs de première année et par un allègement de la formation théorique à l'Ecole Normale (6 UF au lieu de 8).

Il s'agissait de remplacer un certain nombre de postes de suppléants non créés par des doublettes de FP1 (normaliens de première année) assurant à tour de rôle la totalité de l'horaire d'une classe. L'alternance était donc double : d'une part deux normaliens se succédaient sur un même poste tout au long de l'année, d'autre part ils fonctionnaient chacun alternativement à l'Ecole Normale et sur le terrain, pour des périodes pouvant aller, selon les EN, de 2 à 8 semaines.

Dans beaucoup d'Ecoles Normales, l'alternance se solda par une juxtaposition de passages sur le terrain et de temps de cours dans le cadre des UF, sans que puissent être réunies les conditions d'une articulation satisfaisante entre ces deux aspects de la "formation".

En revanche, pour la plupart des équipes engagées dans l'expérimentation LP, l'alternance devient un terrain de recherche en formation : la mise en oeuvre d'une étroite liaison entre les professeurs d'Ecole Normale et les équipes de circonscription (inspecteurs, conseillers pédagogiques et maîtres-formateurs) permet même dans certains cas la mise en place d'une dynamique de réflexion sans précédent sur la liaison théorie-pratique.

Les équipes engagées dans l'expérimentation LP ont en effet l'avantage de pouvoir poser d'emblée le problème de la nouvelle organisation de la formation en termes de mise en cohérence des temps théoriques et des temps pratiques de l'alternance, puisqu'il s'agit désormais d'organiser les activités de laboratoires d'essais pédagogiques à partir des besoins en formation repérés sur le terrain, et de les finaliser par la perspective proche du retour dans les classes, tout en les articulant aux contenus des UF. Il convient donc de créer des équipes pluricatégorielles (Ecole Normale / circonscriptions) d'encadrement des normaliens sur le terrain, dans les Unités de formation et en LP, et de veiller à ce que les deux normaliens d'une même doublette soient si possible suivis par les mêmes formateurs.

Dans la plupart des EN engagées dans l'expérimentation, le LP s'organise parallèlement pour deux groupes d'élèves-instituteurs en doublette. Quand la constitution d'une même équipe Professeurs d'Ecole Normale / circonscription peut être réalisée pour ces deux groupes, les difficultés mêmes créées par l'alternance ont un effet dynamisant qui induit un effort de coordination et de réflexion sur les contenus de formation. C'est en effet la première fois qu'un travail intercatégoriel permet la mise en place d'un suivi des normaliens dans une perspective de FORMATION ET NON D'EVALUATION. L'expérience des "doublettes" a donc permis, dans le meilleur des cas, que s'établissent de manière durable des relations de travail entre les équipes de circonscription et les professeurs d'Ecole Normale. Cette expérience contribuera par exemple fortement à la viabilité du projet des "Petites Unités de Formation" qui se mettra en place à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise à partir de 1986.

* La "troisième formule" - 1982-83 et 1983-84

Une nouvelle version de la première année du plan de formation apporte les modifications suivantes :

- suppression de l'alternance
- rétablissement d'une courte phase de sensibilisation, réduite à deux ou trois semaines et sans tutorat institutionnalisé.
- suppression des UF "palier" (remplacées par une évaluation de trois stages en responsabilité dans des classes correspondant aux différents paliers de la scolarité.)
- huit unités de formation en première année

La rentrée 1982 est donc marquée par l'abandon de l'alternance, objet de critiques sévères de la part des syndicats et associations de parents d'élèves. La formule proposée se caractérise par la disparition de toute tentative d'innovation par rapport aux modes de formation traditionnels : le premier trimestre d'observation est abandonné et remplacé par une courte phase d'accueil et de sensibilisation de deux à trois semaines.

Le suivi individualisé des élèves-instituteurs dans le cadre du tutorat disparaît des textes. La formation de première année se compose de huit UF assurées par les professeurs d'Ecole Normale. La participation des conseillers pédagogiques y sera de plus en plus rare en fonction des contraintes accrues de suivi des stagiaires sur le terrain avec l'instauration à partir de 1982 d'importants concours internes de recrutement, puis des recrutements de formation spécifique post-Deug.

Enfin, les UF "palier" disparaissent et sont "remplacées" par l'évaluation de stages en responsabilité à trois niveaux différents (correspondant aux cycles) de la scolarité élémentaire et préélémentaire. Cette suppression mettra rétrospectivement en évidence l'intérêt de ces UF, créneau d'intervention pluridisciplinaires et multicatégorielles, dont plusieurs Ecoles Normales n'avaient pas su tirer véritablement parti, utilisant les temps "palier" pour une juxtaposition d'interventions disciplinaires se contentant souvent de compléter les contenus traités en UF..

Quelques équipes, et en particulier celles fonctionnant en LP, avaient au contraire intégré la gestion du temps palier dans la dynamique globale du processus de formation et mené une réflexion de fond sur l'organisation possible de ces UF ; l'acquis de ces expériences pourra heureusement être transféré, comme nous le verrons, à la gestion des modules "palier" de la formation spécifique qui se mettra en place à partir de 1984.

2.1.4. Bilan : plan de 79 et LP

=====

Les trois années de l'expérimentation LP sont donc marquées par la mise en place chaque année d'une organisation différente de la formation en première année. Le dispositif s'avère capable de s'adapter à chaque fois aux contraintes nouvelles, les conditions minimales de fonctionnement étant mises en évidence par la variation même du contexte institutionnel. On assiste à un méta-fonctionnement LP: il s'agit pour les formateurs d'essayer, d'analyser, et de reprendre en la modifiant la stratégie d'intégration du LP au cursus de formation.

Le statut officiellement expérimental des groupes LP est à la fois une facilitation pour leur insertion institutionnelle et un obstacle à la généralisation de ces pratiques de formation. En effet, certains avantages concédés par la Direction des Ecoles dans le cadre de l'expérimentation (groupes réduits de stagiaires, temps de co-intervention et de concertation accordé aux formateurs) sont un facteur de marginalisation possible des équipes LP par rapport au fonctionnement des autres groupes en formation. Avec la fin de l'expérimentation, les conditions de fonctionnement devront s'adapter aux contraintes institutionnelles "normales", ce qui induira une réflexion plus intense sur les temps de travail autonomes, nécessaires pour permettre un maintien du travail en LP avec de petits groupes d'EI.

A travers les trois années d'expérimentation on peut d'autre part noter certaines évolutions :

* Alors que l'utilisation du Circuit Fermé de Télévision (CFTV) induisait un travail à l'Ecole Normale en classe-studio (les élèves de l'école annexe venant à l'EN pour les séances de LP), la généralisation de l'emploi d'unités vidéo portables facilite le travail de plus en plus fréquent dans les classes, en micro-enseignement ou en dimensions "réelles". Par ailleurs, s'il est indispensable que professeurs d'Ecole Normale (PEN) et conseillers pédagogiques (CPEN) travaillent ensemble, les séances de formation peuvent avoir lieu dans des classes "tout venant", chez des instituteurs volontaires, et non plus seulement dans les classes d'application.

* Comme on l'a vu, on constate un allongement des temps de préparation et une diversification des dispositifs et des méthodologies d'analyse qui induisent une part croissante du temps alloué au LP dans la formation. Il n'est pas rare pour certaines équipes de travailler en LP sur trois demi-journées/semaine, en "prenant" par exemple à la fois sur les temps d'UF de psychologie et de didactique. En revanche, le rythme strictement hebdomadaire n'est pas nécessairement respecté. Il peut y avoir des temps intensifs LP, et des périodes privilégiant d'autres modes de formation. Ce qui prévaut partout, c'est la libre adaptation par chaque équipe du dispositif à son projet de formation.

Ces deux tendances, déjà clairement perceptibles en 1983, se confirmeront par la suite, prouvant à la fois la souplesse du dispositif et la nécessité d'un cadre méthodologique rigoureux garantissant l'unité de la démarche à travers les formes extrêmement diverses qu'elle est susceptible de prendre.

Enfin, si on voit se dégager à travers différents comptes-rendus une définition de plus en plus précise des objectifs transdisciplinaires de formation spécifiquement visés par le LP (apprendre à construire, conduire, observer, analyser, évaluer, faire varier des situations pédagogiques), émerge parallèlement la conscience aiguë de la difficulté à gérer institutionnellement une réelle individualisation de la formation pratique à partir à la fois des temps de LP et des stages.

D'où l'importance de prévoir, outre les séances LP prenant place dans les temps où les EI sont sur le lieu de formation, des activités de vidéo-formation intégrées aux périodes de stages sur le terrain, inspirées par exemple de ce qui pouvait se faire pendant le trimestre de sensibilisation des débuts du plan de 79. Comme nous le verrons, ceci pourra parfois se développer dans le cadre des P.U.F. (Petites Unités de Formation) lors des stages en tutelle du plan de 86, lorsque des regroupements géographiques de petits groupes de stagiaires pourront être effectués.

La mise en place d'un nouveau plan de formation avec l'instauration de concours spéciaux de recrutement à partir de 1983-84 va permettre de tester la viabilité des pratiques LP en dehors d'un contexte expérimental.

2.2. LE PLAN DE FORMATION DE 1984 : LA FORMATION INITIALE SPECIFIQUE POST-DEUG (FIS)

2.2.1. Caractéristiques générales

=====

La note de service N° 84-114 du 29 mars 1984 a pour objet de préciser par une circulaire les modalités de la formation spécifique des instituteurs stagiaires recrutés aux concours spéciaux institués pour une période de trois ans par le décret N° 83-462 du 3 juin 1983.

Il s'agit là de dispositions exceptionnelles de recrutement et de formation, répondant "à la volonté de ne plus recourir aux services de personnels auxiliaires (instituteurs suppléants)". Le recrutement se situe à un niveau de fin de premier cycle universitaire (DEUG). Le concours est destiné à constituer une réserve de recrutement en vue de pourvoir au jour le jour, par une prise de fonction immédiate, les postes demeurés vacants.

Dans les deux années de stage qui précèdent la titularisation sont incluses "trente semaines de formation théorique et pratique, s'articulant avec des périodes de prise en responsabilité pour constituer une formation en alternance". Concrètement, "l'alternance" fonctionnera quasiment partout par périodes d'une année scolaire. La plupart des promotions de "FIS-Deug" passent une année sur le terrain avant de suivre les trente semaines de formation à l'EN. Certaines promotions (85) pourront toutefois bénéficier de la formation à l'Ecole Normale avant leur période en responsabilité.

Le "plan de formation" se présente comme un texte délibérément bref, visant à fixer les cadres généraux de la préparation au diplôme d'instituteur. L'élaboration précise des actions de formation relève principalement des échelons départementaux et régionaux, conformément à la politique de décentralisation et à l'autonomie des Universités.

La formation est conçue comme un cycle court à fortes exigences professionnelles. Une tutelle pédagogique est prévue par le biais de visites devant être assurées par l'équipe de circonscription de rattachement, par des CPEN et par des PEN. L'utilisation des ressources des recherches en didactique et en sciences de l'éducation est encouragée, ainsi que les réflexions menées dans le domaine de la théorie et de la pratique des technologies éducatives (laboratoires d'essais pédagogiques, micro-enseignement, informatique, réseau de documentation, audio-visuel, etc.).

La formation théorique et pratique s'organise en six modules, d'environ cent heures chacun :

- Sciences de l'Education
- Français
- Mathématiques
- Complément de polyvalence
- Paliers de la scolarité
- Option (approfondissement didactique ou technologies éducatives)

A quoi il faut ajouter 45 heures d'Education physique et sportive, et deux fois 35 heures de mise à niveau en arts plastiques, musique ou activités manuelles et technologiques.

Un élément important du plan de formation spécifique est la réapparition d'un module "paliers de la scolarité", permettant un travail d'articulation théorie/pratique transdisciplinaire et pluricatégoriel. Il comporte 75 heures d'enseignements théoriques et 54 heures de stage pratique en tutelle (2 semaines)

2.2.2. Les modalités d'insertion institutionnelle du LP.

=====

La grande marge d'autonomie laissée aux centres de formation pour l'organisation de la formation donnera lieu à des modalités d'insertion du LP variées, que nous rangerons en deux grandes catégories :

* activités LP dans le cadre d'un seul module :

Le LP est le mode privilégié de formation dans un module donné, mais il n'est pas articulé avec les contenus des autres modules. Les activités LP peuvent donc trouver place :

- soit dans le module "sciences de l'éducation", ce qui implique une prise en charge des activités par le professeur de psycho-pédagogie, éventuellement en liaison avec l'Université, mais sans rapport suivi avec les professeurs de didactique (EN de Rennes)
- soit dans le module "technologies nouvelles", où les conditions d'un "mini"-travail d'équipe peuvent parfois être réunies (formateur audio-visuel, un psycho-pédagogue, un didacticien) (EN de Lille)
- soit dans le cadre du module "palier", transdisciplinaire par définition, mais sans liaison nécessaire avec les autres modules (EN de Saint-Germain, où on globalise les 75h "théoriques" et les 54h "pratiques" pour un travail commun de 4 PEN et plusieurs CPEN dans le cadre du palier)

Dans ces trois cas de figure, le LP reste "marginal", il ne peut donner lieu à un projet global de formation sur un groupe.

* Activités LP articulées à l'ensemble de la formation

- exemple de l'EN de Livry-Gargan : l'ensemble de l'Ecole Normale s'organise en grandes équipes fonctionnant sur projet. Parmi ces équipes, une équipe "Laboratoire d'essais pédagogiques" qui gère la formation en ménageant une plage "trans-modules" pour le LP, chaque module (y compris le palier) "cédant" une partie de son horaire pour les activités de vidéo-formation, selon l'ancienne formule mise au point avec le système en UF.

- exemple de Cergy-Pontoise : utilisation des plages horaires du module palier pour le fonctionnement en LP, suivant une programmation liée à la fois à un palier (ou cycle) de la scolarité et à un support didactique privilégié. Pour assurer la cohérence de la formation, les groupes d'élèves-instituteurs sont encadrés par une équipe complète de formateurs tout au long de l'année.

L'existence du module palier comme créneau de mise en cohérence des différents contenus de formation à partir d'une problématique liée aux paliers des apprentissages et articulée aux didactiques disciplinaires a donc permis à la fois de poursuivre des activités LP dans des conditions satisfaisantes de liaison avec le terrain et les CPEN, et d'optimiser un mode de fonctionnement rôdé antérieurement dans le cadre de l'expérimentation.

Les modalités de fonctionnement en LP les plus satisfaisantes dans le cadre de cette formation spécifique FIS-Deug, ont concerné les promotions ayant eu la chance de commencer leur formation par une année à l'EN. Il a été possible pour certains groupes de forger dans le cadre du LP des outils communs d'analyse des pratiques, réinvestis lors des visites sur le terrain l'année suivante et discutés dans le cadre de regroupements réguliers le mercredi sur la base du volontariat.

2.2.3. L'épreuve d'analyse de situations pédagogiques

=====

Un autre aspect du plan de formation de 84 a eu des incidences importantes sur certaines avancées méthodologiques des équipes LP : il s'agit de l'une des modalités de l'évaluation, qui, outre l'évaluation des modules et des périodes d'exercice, prévoyait un contrôle terminal comprenant la soutenance d'un mémoire de recherche et une analyse de situation pédagogique, "effectuée à partir d'une observation directe, ou d'un montage de documents, écrits ou audio-visuels (étude de cas)".

Cette observation, opérée dans une situation d'examen, devait viser à déceler des capacités :

- . à maîtriser des instruments d'analyse
- . à mettre en évidence les éléments essentiels de la situation proposée
- . à établir des relations entre ces éléments, les connaissances acquises et les données de l'expérience professionnelle
- . à formuler les propositions d'intervention pédagogique adaptées à la situation observée et susceptibles d'avoir une portée plus générale."

Cette épreuve d'évaluation fut la bienvenue au sens où elle justifiait pleinement le fonctionnement en LP dont l'un des objectifs de formation essentiels est précisément la construction par les stagiaires d'outils d'analyse des séquences pédagogiques. Le LP était même le seul lieu, si l'on excepte les entretiens sur le terrain, où les EI pouvaient espérer être systématiquement en position de concevoir, observer, analyser, évaluer, modifier les différents paramètres intervenant dans une situation d'apprentissage.

L'existence de l'analyse de situation pédagogique comme nouvelle modalité d'évaluation (reprise par la suite dans les épreuves des concours internes, puis dans les concours de recrutement des professeurs en IUFM) a contribué à impulser une dynamique de construction de situations de formation visant à favoriser des activités d'analyse à partir de supports variés, dont un bon nombre ont pu être repris de séances de laboratoire d'essais pédagogiques.

2.2.4. Le mémoire de recherche personnelle

=====

Il est présenté comme "un élément essentiel de la formation qui s'élabore tout au long des deux années de stage. Son élaboration doit développer, chez l'instituteur stagiaire, les capacités d'observation du milieu scolaire, de réflexion sur sa pratique pédagogique et sur son implication dans l'acte éducatif... Le mémoire constitue une approche modeste des démarches de recherche-action."

L'introduction de la rédaction d'un mémoire dans la formation, donnant à chaque stagiaire l'occasion de développer une approche réflexive personnelle sur un thème de son choix, nécessairement lié à sa pratique pédagogique, a constitué un aspect intéressant d'une possible individualisation de la formation professionnelle. Dans certains cas, ces mémoires ont pu s'appuyer sur les outils méthodologiques d'observation et d'analyse issus des pratiques de LP. Cependant, aucun temps spécifique n'étant dégagé pour la recherche et la rédaction du mémoire, les élèves-instituteurs ont eu le plus souvent de grandes difficultés à trouver la distanciation nécessaire à ce type de travail.

On peut imaginer qu'un tutorat assurant le suivi de chaque stagiaire par un même formateur pour les stages sur le terrain et pour la rédaction du mémoire permettrait d'aller dans le sens de l'appropriation progressive d'outils d'analyse des situations pédagogiques.

2.2.5. Conclusion : une stratégie d'adaptation

=====

La modification constante de l'organisation de la formation initiale entre 1979 et 1986 a donc bien permis aux équipes LP d'élaborer une stratégie d'adaptation à quelque plan de formation que ce soit. La grille de lecture est désormais très simple : quels sont les créneaux où peuvent prendre place des activités de type LP, c'est-à-dire en termes organisationnels, quelles sont les possibilités de libérer neuf heures (trois plages de trois heures) pour une séance LP, en fonction des contraintes du système ?

Si les créneaux de transdisciplinarité ne sont pas prévus par les textes, on les crée au niveau d'un consensus de l'équipe. Si les services des formateurs ne prévoient pas de temps de concertation et de coordination, on se les donne en ménageant des plages de travail autonome pour les stagiaires, suffisamment préparées pour être optimisées.

Les seules conditions nécessaires semblent être : l'existence d'une équipe de formateurs, une circonscription de rattachement, un groupe de stagiaires, un suivi sur une durée de deux ans minimum, et la volonté de faire prévaloir une certaine conception de la formation professionnelle des enseignants.

Il n'est cependant pas certain que ce soient des conditions suffisantes pour maintenir des activités LP dans un Centre de formation. On peut en effet remarquer :

- d'une part que l'énergie à déployer pour faire exister ces pratiques sans reconnaissance institutionnelle a souvent eu raison au bout d'un certain temps des meilleures volontés, surtout à partir de 1985, en l'absence d'un réseau d'échange et de confrontation des expériences permettant de faire vivre le travail des équipes dans une perspective de recherche et d'innovation.
 - d'autre part que des actions de formation des formateurs initiales et continues sont indispensables pour que se développent et se maintiennent des pratiques novatrices nécessitant à la fois une remise en question des fonctionnements traditionnels, et un contrôle méthodologique sous forme de supervision.
-

2.3. ARTICULATION FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE

Après l'expérience de deux années de fonctionnement en "formation spécifique", l'ensemble des formateurs de Cergy a donc pu se préparer à organiser la "nouvelle formation" autour de l'idée d'une cohérence Ecole Normale / circonscriptions reprise de l'expérience "doublettes" et concrétisée par l'encadrement d'un même groupe d'élèves-instituteurs par une équipe pluricatégorielle (Inspecteurs, maîtres-formateurs, professeurs) rattachée à un même terrain géographique et donc aux mêmes écoles.

Cette cohésion entre un terrain de rattachement et le Centre de formation a permis que se mette en place, avant même le fonctionnement PUF dans le cadre du plan de 1986, une expérience tout à fait intéressante d'articulation entre formation initiale et formation continue dans le groupe scolaire Paul Eluard de la circonscription d'Argenteuil.

Un travail de vidéo-formation avait été mis en place dans cette école selon une formule de formation continue sur le terrain relatée dans notre prochain chapitre. Or il fallait nécessairement, pour que plusieurs instituteurs d'une même école puisse travailler ensemble en LP avec des phases communes de préparation, d'essai et d'analyse, qu'ils soient remplacés dans leurs classes. En 1984-85, première année de cette expérience, de sérieux problèmes organisationnels étaient apparus très vite, en raison de la difficulté à trouver des remplaçants qui puissent prendre en charge les classes pendant les sessions de vidéo-formation. Il avait fallu faire appel aux deux directrices et à la titulaire du poste ZEP (chargée de l'animation de la B.C.D.) pour assurer les remplacements dans les classes concernées.

Pour pouvoir continuer à travailler en LP avec des enseignants volontaires, il avait donc fallu pour 1985-86 inventer un dispositif permettant le travail en équipe de quelques instituteurs sur leur temps de classe, en évitant de recourir à un bricolage peu satisfaisant. C'est ainsi que j'eus l'idée de lier ces animations à une travail de formation initiale des normaliens dans les classes, libérant par là même les instituteurs titulaires pour un travail de vidéo-formation mené en parallèle.

Il s'agissait donc d'une liaison fonctionnelle entre formation initiale et formation continuée sur le terrain : Un groupe de normaliens FIS Deug 1985 travaillant sur la lecture construit un projet d'intervention sur cinq demi-journées, libérant ainsi les instituteurs pour le travail en LP. Ce dispositif requiert un temps important de préparation et suppose que les instituteurs qui ne sont pas conseillers pédagogiques acceptent de recevoir des normaliens dans leur classe. Conscients de l'enjeu et du temps de co-formation que cela permettait de libérer, l'ensemble des enseignants concernés a accepté sans problème de jouer le jeu.

Un travail préalable en laboratoire d'essais pédagogiques est mené avec les élèves-instituteurs concernés, dans le cadre du module "palier" de la formation FIS Deug en un an à l'Ecole Normale. Par ailleurs, un certain nombre de séances sont consacrées aux problèmes didactiques de l'apprentissage de la lecture par les professeurs de français et de psychopédagogie, en vue du travail avec l'école Paul Eluard.

Afin de réunir les meilleures conditions possibles pour l'intervention des normaliens pendant cinq semaines, une journée de prise de contact avec le groupe scolaire est organisée :

- Présentation du groupe scolaire
- Répartition des E.I. par groupes de quatre dans les cinq classes de CP. Prise de contact avec les instituteurs.
- Préparation avec le professeur de français, les E.I. et les instituteurs, des interventions dans les classes.

Pendant cinq semaines d'affilée, les normaliens prendront en charge, par groupes de quatre, tous les mardi matin, les activités des cinq cours préparatoires. L'analyse de la séance antérieure et la préparation de la suivante se font avec le professeur de psycho-pédagogie et le professeur de français à l'Ecole Normale, sur les plages horaires des modules français et psycho.

Simultanément, l'équipe des maîtres de cinq CP d'Eluard dispose ainsi des mardi matin pour réaliser une séquence pédagogique dans l'un des CP, l'enregistrer en vidéo, en faire l'analyse en groupe et concevoir la séance suivante.

Les normaliens sont répartis par groupes de quatre dans les cinq cours préparatoires. Les préparations sont communes, chaque sous-groupe détermine librement la rotation des prestations pendant les cinq matinées. Pour un travail en profondeur, les élèves-instituteurs ont dû travailler de façon autonome sur leur temps personnel, en soirée ou le mercredi, pour analyser les écrits des enfants, et l'ensemble des documents enregistrés en vidéo ou au magnétophone lors des séquences. Ce qu'ils ont fait spontanément, très motivés par ce travail sur le terrain, dans une zone d'éducation prioritaire de surcroît. L'ampleur des problèmes socio-culturels et des problèmes d'apprentissage de certains enfants a été pour eux sinon une découverte, du moins un sujet de réflexion intense.

Par ailleurs la confrontation avec un éventail pédagogique très diversifié au contact de classes d'enseignants titulaires non triés sur le volet a induit un regard différent de celui qu'ils avaient l'habitude d'avoir face à des conseillers pédagogiques experts. Tout en ayant à tenir compte des habitudes et des acquis scolaires de chaque groupe-classe, ils ont pu construire leur projet sur les cinq demi-journées en toute liberté.

Des dossiers de séances ont été remis a posteriori par chaque sous-groupe de normaliens , comprenant les fiches de préparation, les descriptifs des séquences, des recueils d'observation, des productions-élèves, des éléments d'analyse et de régulation. Ces dossiers ont été repris en cours de psycho-pédagogie pour servir de supports de séances de travail, chaque groupe pouvant travailler sur le dossier d'un autre groupe et l'interpeller sur tel ou tel aspect de la démarche pédagogique suivie.

En conclusion :

Les normaliens se sont très fortement impliqués dans ce travail qui présentait pour eux trois caractéristiques essentielles par rapport à la poursuite du travail engagé en laboratoire d'essais pédagogiques dans le cadre du module palier :

- intervenir dans des classes "tout-venant" (et non plus dans les secteurs "protégés" des classes d'application) et se heurter à des problèmes d'échec scolaire qu'ils imaginaient mal.
- travailler pendant cinq semaines dans la même classe et pouvoir ainsi réguler d'une séance à l'autre leurs interventions en fonction d'une meilleure connaissance des enfants.
- aborder de front l'apprentissage de la lecture et pouvoir questionner les aspects didactiques à partir d'une problématisation issue d'activités pratiques.

Il est intéressant de noter que les normaliens ayant participé à cette expérience s'en souviennent tous comme d'un des temps les plus intéressants de leur formation à l'Ecole Normale. Tous ceux que j'ai eu l'occasion de revoir par la suite m'en ont spontanément reparlé.

* Conclusion sur la liaison

formation initiale - formation continuée

L'articulation entre le travail d'un groupe de normaliens en formation initiale et une équipe d'école semble bien une formule privilégiée pour à la fois :

- permettre dans des conditions optimales un travail de recherche en équipe dans un école (cf Ch.III)
- relier les apports théoriques donnés à l'Ecole Normale à un terrain régulier de mise à l'épreuve pour les élèves-instituteurs.

La mise en place des Petites Unités de Formation (P.U.F.) à partir de 1986 permettra de poursuivre ce type de travail dans le cadre du nouveau plan de formation, puisque se retrouveront de manière privilégiée sur un même terrain géographique d'intervention et pour encadrer un même groupe de stagiaires, une équipe de formateurs regroupant les conseillers pédagogiques et les maîtres-formateurs de la circonscription, et les professeurs d'Ecole Normale.

2.4. LES LECONS DU PLAN DE 1984 :

LES P.U.F. A L'ECOLE NORMALE DE CERGY-PONTOISE

La très grande marge d'autonomie laissée aux Ecoles Normales pour l'organisation de la formation spécifique a finalement permis d'expérimenter avec les promotions de FIS-Deug, "recrutés exceptionnels", différentes démarches de formation tenant compte en particulier, plus que dans le cadre du plan de 1979, du rapport entre l'espace de formation et l'espace de l'exercice du métier.

En ce qui concerne les équipes LP, à travers diverses modalités d'insertion dans le cursus, elles ont pu élaborer des stratégies variées d'intégration des situations de laboratoire d'essais pédagogiques à la dynamique globale de la formation, et mieux cerner les conditions institutionnelles d'un fonctionnement cohérent et régulier. La suppression par la Direction des Ecoles en 1985 de tous les moyens affectés au réseau Média-Formation, a malheureusement empêché que les réunions de recherche et de confrontation des pratiques puissent se poursuivre, laissant chaque équipe dans l'isolement et interdisant une synthèse des avancées méthodologiques réalisées par les uns ou les autres dans le cadre des problématiques nouvelles qui ont pu surgir avec la mise en place de la F.I.S.

Chaque établissement étant désormais privé du réseau d'échange coopératif qui avait pu se construire progressivement pendant quinze ans à travers les séminaires, les stages et la diffusion documentaire, les équipes se sont retrouvées livrées à elles-mêmes. C'est pourquoi les réflexions qui suivent sont principalement inspirées par les pratiques de formation mises en oeuvre à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise où j'exerce.

Forts de l'expérience de deux années de fonctionnement en "formation spécifique", l'ensemble des formateurs de l'EN de Cergy a pu obtenir de l'administration une semaine entière de concertation à la fin du mois de juin 1986 pour préparer la nouvelle "nouvelle formation" en deux ans après le DEUG (plan de 1986). Les lignes directrices du projet mis en place avaient été élaborées au cours d'un stage de "co-formation" PEN-CPEN qui s'était tenu durant trois semaines complètes en mars 1986, à l'initiative de Michel Brault, Directeur.

L'idée essentielle qui s'est dégagée de ces temps de travail est celle d'un fonctionnement en "petites unités de formation" (PUF) donnant la priorité au principe déjà mis en pratique dans le cadre du LP : des groupes fixes de stagiaires, encadrés tout au long de la formation par une équipe stable pluridisciplinaire et multicatégorielle de formateurs, sur la base d'un

projet de formation. Chaque "PUF" comporte un "noyau dur" composé de trois professeurs d'Ecole Normale et de trois conseillers pédagogiques relevant d'une même circonscription et exerçant dans des classes d'application correspondant aux trois paliers de la scolarité (cycles). Ces classes en priorité, mais aussi l'ensemble des classes de la circonscription seront le "terrain de référence" privilégié du groupe tout au long de la formation. Cette équipe de six formateurs est chargée de la liaison Ecole Normale / terrain, de l'élaboration avec les étudiants du projet de formation et des modalités d'évaluation, de la conception d'ensemble du cursus, de la gestion de l'emploi du temps, de la coordination avec les autres formateurs de l'équipe, de l'organisation des concertations, de la préparation et du bilan des stages, etc.

Ce système, conçu à partir de l'expérience de la FIS, correspond à une organisation à la fois très contraignante au plan de la responsabilité pédagogique des équipes, et très souple grâce à la marge de manoeuvre autorisée par l'autonomie de gestion accordée aux équipes. Chaque "PUF" est libre d'élaborer son projet de formation. Le fonctionnement en LP est un choix parmi d'autres. Il est facilité par le principe, généralisé à l'ensemble de l'Ecole Normale, du travail en équipes préalablement co-optées sur la base d'une conception commune de la formation, et il perd par là-même le statut marginal qu'il avait pu avoir dans certains contextes.

Le plan de formation mis en place à partir de 1986 (et qui sera en application jusqu'à la promotion 1991/1993) correspond à un recrutement au niveau DEUG et met en place une formation professionnelle en Ecole Normale sur deux ans. Le programme de la formation se caractérise par une masse horaire très importante consacrée à la formation pédagogique théorique et pratique : 250 heures pour les disciplines suivantes : philosophie, histoire et sociologie de l'éducation, pédagogie générale, psychologie ;

auxquelles s'ajoutent 70 heures pour l'école maternelle, 42 heures consacrées à l'initiation aux problèmes de l'adaptation et de l'intégration scolaire, et enfin 27 heures sur la scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère. La formation au rôle administratif et social de l'instituteur correspond à 120 heures se répartissant entre connaissance du système éducatif, problèmes économiques, sociaux et culturels, et sensibilisation aux activités éducatives complémentaires de l'école.

Les formations disciplinaires se répartissent ainsi :

- Français : 150 heures
- Mathématiques : 135 heures
- Sciences et technologie : 190 heures
- Histoire et géographie : 100 heures
- Education civique : 20 heures
- Education physique et sportive : 100 heures
- Education musicale : 50 heures
- Arts plastiques : 50 heures
- Approfondissements optionnels : 100 heures.

Au plan des stages en milieu scolaire, la formation comporte un stage d'une semaine en collège, et trois stages de trois semaines en tutelle correspondant chacun à l'un des trois cycles des apprentissages (on ne dit plus palier...). Ces stages, qui doivent se dérouler dans des classes de maîtres-formateurs, "ont pour but d'aider les élèves-instituteurs à procéder à une observation attentive et efficace des enfants et à appréhender les différents aspects de la réalité scolaire. Il s'agit d'apprendre aux élèves-instituteurs à préparer des séquences pédagogiques, à les réaliser, à les discuter et à les évaluer"... Les stagiaires prendront progressivement la classe en responsabilité (plusieurs jours d'affilée pendant la dernière semaine). L'intervention des professeurs auprès de chaque stagiaire devra donner lieu à deux visites au moins. Le stage terminal en responsabilité est de huit semaines.

En fait, si nous avons pris la peine de rappeler quelques caractéristiques essentielles du plan de 1986, c'est pour y appliquer la grille de lecture construite auparavant sur les possibilités ou non de faire fonctionner des activités de vidéo-formation :

- Quels sont les créneaux où peuvent prendre place des activités de type LP, et très précisément, quelles sont les possibilités de libérer neuf heures (trois plages de trois heures) dans une même semaine en fonction des contraintes du système ?
- Où y a-t-il possibilité de co-intervention de didacticiens et de psycho-pédagogues, de maîtres-formateurs et de professeurs ?
- Peut-on articuler les activités LP à la fois à la dynamique des stages et aux contenus théoriques de formation ?

Les principaux atouts du plan de formation de 1986 pour l'intégration d'activités LP sont principalement le très gros horaire de formation générale, laissant une très grande marge de manoeuvre au professeur de psycho-pédagogie pour consacrer un temps important à la formation méthodologique à l'observation et à l'analyse des situations pédagogiques, en particulier à travers des activités en LP. Par ailleurs, l'existence de trois stages palier rend possible une réelle articulation de la formation autour des stages terrain : l'ensemble des contenus disciplinaires peut s'organiser successivement par rapport à chaque cycle des apprentissages.

Enfin, l'instauration d'une certaine marge de manoeuvre pour les formateurs et d'une souplesse dans les choix possibles des étudiants se concrétise par l'introduction d'une part de 10% de l'horaire global de formation à consacrer à l'individualisation de la formation. Cette part atteindra 20% de la masse horaire à partir de 1989. Moyennant un certain nombre d'aménagements relevant de l'autonomie des équipes de formateurs, le plan de formation de 1986 a donc autorisé six années de survie possible pour les équipes LP déjà constituées.

A l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise, en ce qui concerne le fonctionnement LP dans le cadre des PUF et du plan de formation de 1986, il est prévu qu'il soit organisé par cycles de séances définies à la fois par un palier déterminé et par un support didactique privilégié. Puisque le plan prévoit trois stages en tutelle de trois semaines, l'ensemble de la formation peut s'organiser par semestres, autour de la problématique du palier de la scolarité correspondant au niveau de classe du stage en tutelle (soit maternelle, soit cycle des apprentissages, soit CM). Les objectifs transdisciplinaires de formation seront gérés tout au long de la formation, l'évaluation de la progression et les régulations étant assurées par les coordonnateurs du groupe. Les temps de stage donneront lieu à un travail méthodologique d'analyse de situations pédagogiques, permettant à la fois de réinvestir les outils élaborés lors de séances plus ponctuelles et de faire émerger de nouveaux points à travailler dans le cadre du groupe de formation.

2.5. CONCLUSION : LE LP, ANALYSEUR DES SYSTEMES DE FORMATION

Quelles conclusions peut-on tirer de ces différents modes d'insertion institutionnelle du fonctionnement LP à travers les plans de formation de 1979, 1984, 1986 ? Que malgré les difficultés, il a toujours été possible de mettre en place un fonctionnement en laboratoire d'essais pédagogiques à partir du moment où une équipe de formateurs volontaires a eu la possibilité d'encadrer un même groupe de stagiaires pendant une durée raisonnable (minimum un an). On peut cependant remarquer que le fonctionnement LP doit toujours s'imposer contre le modèle dominant du primat (logique et chronologique) des cours théoriques et contre l'entropie du système qui tend inéluctablement à reproduire des modèles transmissifs.

Le souci de privilégier l'action et la réflexion sur l'action induit chez les formateurs impliqués dans cette dynamique une profonde remise en question des modes habituels de fonctionnement en centre de formation, y compris des différentes tentatives pour "mieux penser l'alternance" des cours et des stages. Elle implique également le refus de l'idéologie de la formation sur le tas, toute pratique de terrain devenant un objet prioritaire de travail réflexif qui demande du temps, des méthodologies et un encadrement par des formateurs compétents en analyse des pratiques.

Situé dans une aire intermédiaire, ni dans la sphère du théorique ni dans celle de la pure pratique, le travail en laboratoire d'essais pédagogiques a été le moteur de nombreuses remises en question pour les formateurs concernés. La dynamique de formation propre au LP s'est avérée profondément subversive, incitant souvent les stagiaires eux-mêmes à en réclamer la généralisation comme étant déterminante dans l'apprentissage du métier. Bien loin de pouvoir fonctionner en tant que structure "supplémentaire", venant se juxtaposer aux temps de cours et aux temps de stage, le LP se situe au coeur même du processus de formation. C'est à partir des temps de LP que s'opèrent les remises en perspective et les régulations du cursus de formation. La pratique de classe est à la fois le point de départ et la finalité de la formation professionnelle. L'articulation des apports théoriques et des temps de stage est repensée à travers un principe de problématisation qui crée les conditions optimales d'une écoute active. C'est à partir de problèmes rencontrés dans une situation d'essai que sont abordés les contenus didactiques. Le laboratoire d'essais pédagogiques, devenant "analyseur" de l'ensemble des modes de formation adjacents, induit un certain nombre de modifications aussi bien dans l'approche des apports théoriques que dans le suivi des stages pratiques dans les écoles.

C'est précisément ce renversement de perspective qui a permis la genèse d'une conception originale de la formation à partir d'une centration sur l'analyse des pratiques comme point de départ de toute problématique de formation. La dynamique spiralaire de la formation en LP ne concerne donc pas seulement l'appropriation par les EI des compétences professionnelles, elle englobe également dans son mouvement le recours à des approfondissements théoriques. Il est bien évident que le LP ne prétend pas être le point de départ nécessaire de tous les apports théoriques. Mais il a l'ambition de créer une démarche de questionnement qui facilite la mise en relation des contenus avec l'ancrage qu'ils peuvent trouver au coeur même de l'acte éducatif. En plaçant le LP au centre du cursus de formation, on espère créer les conditions d'un transfert mieux réfléchi des différents aspects de la formation théorique à l'exercice du métier.

Le fonctionnement en LP a donc impliqué une lutte contre la tendance dominante à privilégier les cours traditionnels et la simple juxtaposition entre les temps de cours au centre de formation et les stages sur le terrain. Il a toujours fallu inventer des réaménagements permettant d'ouvrir le créneau de cet espace transitionnel d'une structure d'essai de la pratique enseignante, malgré les textes, et malgré une organisation globale de la formation qui ne le prévoyait pas.

Si dans un premier temps la nouveauté peut être dynamisante, et la bagarre institutionnelle stimulante, il ne faut pas négliger le poids des obstacles qui ont mené de très nombreuses équipes à renoncer à ces pratiques de formation à partir du moment où elles ont perdu un statut officiellement expérimental. Un fonctionnement de ce type implique que l'on "sacrifie" un nombre important d'heures habituellement consacrées à des cours. Tous les formateurs n'y sont pas prêts.

Par ailleurs, les multiples difficultés organisationnelles ont parfois découragé certaines équipes de se lancer dans l'aventure, ou de la poursuivre. Le temps passé à dégager le créneau horaire qui permettra des co-interventions (psycho-pédagogue / maître formateur / didacticien) est parfois rédhibitoire. Dans certains lieux, l'impossibilité de travailler de concert avec les formateurs audio-visuels ou même le manque de matériel vidéo ou de conditions correctes de travail en petit groupe (salles de visionnement etc.) en a usé plus d'un. Enfin, il est épuisant de passer son temps à se battre pour faire exister une structure qui réclame un temps considérable d'organisation. L'entropie du système veut que, faute d'une reconnaissance institutionnelle et d'un soutien de l'administration, la plupart sont revenus tôt ou tard à la facilité la plus grande qui est de reprendre un fonctionnement individuel plutôt que de se fatiguer à organiser réunions et régulations incessantes pour fonctionner en équipe à partir de l'analyse de situations pédagogiques. C'est pourquoi, le LP a existé soit sous statut expérimental, soit selon un fonctionnement marginal de militants pédagogiques. Enfin, ces structures innovantes ont du mal à se maintenir sans une instance d'échange sur les pratiques et de recherche-action. La fin du réseau Média-Formation a été pour beaucoup dans la disparition des LP, ou dans leur stagnation.

Si quelques lignes de rêve me sont ici permises, en formation initiale, pour que les LP se généralisent, il faudrait un renversement complet de la problématique de la formation. Il faudrait accorder la priorité à un point de départ qui serait précisément l'analyse des pratiques, le terrain devenant le lieu premier de problématisation et les apports théoriques venant ensuite répondre à une attente créée par les questions issues du passage dans les écoles et des essais pédagogiques. Il faudrait mettre les stages d'observation, les stages de pratique accompagnée ou en tutelle et les activités de laboratoires d'essais pédagogiques au coeur de la formation et organiser les temps de cours autour de la problématique de terrain. Ce qui suppose que les formateurs, généralistes et didacticiens soient d'abord des tuteurs avec un terrain de rattachement, et un travail concerté avec les équipes de circonscription. Les formateurs sont-ils prêts à une telle révolution ? Sont-ils formés aux méthodologies d'analyse des pratiques ? Ont-ils envie de changer de métier ? La question est posée.

Un autre intérêt de placer la problématique de terrain au coeur de la formation est de permettre de repenser une articulation étroite entre formation initiale et formation continuée, et nous en avons donné un exemple. En formation continue, les stages sont généralement conçus comme une échappée du lieu-classe. La problématique LP en formation continue consiste à réintroduire l'analyse des pratiques effectives par des essais pédagogiques dans les classes, sur le terrain des écoles, ce qui là encore va totalement à l'encontre de la conception dominante. S'il est important pour la survie psychologique des enseignants de maintenir un important contingent de stages d'approfondissement culturel, de mise à jour des connaissances et de développement personnel, il pourrait en revanche être intéressant de repenser la méthodologie des stages spécifiquement pédagogiques, en y transposant un certain nombre des acquis de la vidéo-formation.

C'est cette problématique que nous abordons dans notre troisième chapitre. Le transfert des méthodologies LP en formation continue a marqué une tentative pour inventer des formules de stage et d'animation sur le terrain qui instaurent le détour de l'analyse au coeur même de la pratique de classe.
