

# former des maîtres

SUPPLÉMENT AU MENSUEL LE SNESUP N° 593 - MARS 2011



DOSSIER

## Pédagogie et didactique à l'université : des questions vives

### VIE DES IUFM ET DES UFR

#### LE TOUR DE FRANCE DES IUFM (1<sup>re</sup> partie)

ANTILLES, GUYANE • RÉUNION  
PAYS DE LOIRE • AIX-MARSEILLE  
AQUITAINE • CRÉTEIL • AUVERGNE  
LYON • ALSACE • GRENOBLE  
POITOU-CHARENTES • MIDI-PYRÉNÉES  
CHAMPAGNE-ARDENNE



### CONGRÈS SNESUP

PARIS OUEST NANTERRE 2011  
6-8 AVRIL 2011

## L'ère du gâchis



→ par Sylvie Plane,  
responsable  
du collectif FDE



→ par Thierry Astruc  
rédacteur en chef

Dans la campagne de mise à mal des services publics que subit la France depuis quelques années, l'Éducation nationale est en première ligne.

L'enseignement primaire et secondaire est dépouillé des moyens de fonctionner convenablement. La formation des enseignants, soumise à des contraintes incompatibles qui la vident de sa substance, fait l'objet d'une entreprise de destruction sans précédent.

Le ministère de l'Éducation nationale prend des mesures dont les effets délétères obèrent l'avenir de nombreux élèves, de la société. Il détruit une partie du système éducatif (école maternelle, réforme des collèges, des lycées, de l'enseignement professionnel, etc.) sacrifie la formation des enseignants et met tout son zèle à appliquer le dogme, propre à la RGPP, du non remplacement d'un fonctionnaire sur deux.

Il presse les rectorats et les inspections académiques de rendre des postes en feignant de croire que les élèves vont magiquement s'évaporer, comme si la diminution du nombre de postes n'avait aucune influence sur le nombre d'élèves par classe, sur les fermetures dans les écoles ou sur l'existence d'options. Il a beau nier la démographie et feindre d'ignorer les conséquences des mesures toxiques qui n'ont pas cessé d'être prises, la réalité le rattrapera : les élèves sont de plus en plus nombreux, et il leur faudra des enseignants, formés à leur métier qui est de plus en plus exigeant. Le ministre de l'Éducation nationale affirme que tout va bien, que la destruction de la formation des enseignants passe sans douleur, alors que la souffrance des jeunes enseignants est sur la place publique, que les services recto-

raux peinent à juguler la crise et que les difficultés rencontrées par les élèves et leurs familles sont innombrables !

Pendant ce temps, les collègues dans les IUFM continuent de subir les lourdes conséquences du flot de « réformes » qui s'abattent sur eux. Il y eut tout d'abord des réformes sur les deuxièmes années d'IUFM. Puis vint la loi sur l'École de 2005 qui a abouti à leurs intégrations dans l'université, puis la loi LRU et les RCE, pour finir sur la double réforme formation/recrutement des enseignants, qui conjuguée avec le LMD aboutit au cataclysme présent.

Le tour de France des IUFM que nous entamons dans ce numéro montre, au-delà de la détresse des collègues, leur capacité à résister et à se battre pour une formation des enseignants de qualité. Il rend essentielle la nécessité d'une action coordonnée au niveau national, visible et efficace, pour briser l'isolement des collègues, et recouvrer la continuité territoriale de la formation des enseignants.

Ce numéro de FDM, spécial tant dans son format (24 pages) que dans son rubriquage (pas de focus, pas de former), vous présente un dossier sur la pédagogie et la didactique dans le supérieur. Il est l'occasion de rappeler le rôle des IUFM rénovés — mandat réaffirmé du SNESUP — qui doit porter aussi bien sur la formation des enseignants des premier et second degrés, que sur celle de ceux du supérieur.

Bonne lecture.



**Il rend  
essentielle  
la nécessité  
d'une action  
coordonnée  
au niveau  
national**



## VIE DES IUFM ET DES UFR LE TOUR DE FRANCE DES IUFM

Pages 3 à 8 et 19 à 22

### DOSSIER

Pédagogie et didactique  
à l'université :  
des questions vives

Alain Legardez **Page 9**

Pédagogie et didactique  
universitaire au service  
des savoirs

Bruno Lebouvier,  
Christian Orange **Page 10**

Fermeture des CIES : une  
décision pertinente ?

Bernard Vitoux **Page 11**

Enseigner, un métier  
qui s'apprend...  
dans le supérieur aussi !

Claudine Kahane **Page 12**

Questions pédagogiques  
dans l'enseignement  
supérieur

Jean Fabbri **Page 13**

De l'INRP à l'IFE :  
pourquoi la pédagogie  
universitaire ?

Alain Mercier **Page 14**

Une Recherche en éduca-  
tion pour accompagner les  
évolutions des enseigne-  
ments scientifiques à l'uni-  
versité

Michel Larini **Page 16**

Formations universitaires  
et recherche en didactique

Yves Chevallard **Page 17**



# Le tour de France des IUFM

→ par Thierry Astruc, rédacteur en chef de FDM

Quand le comité de rédaction de FDM s'est réuni, il est apparu très vite comme essentiel d'effectuer ce tour de France. Intégrés depuis peu, ou en cours d'intégration, subissant de plein fouet la loi LRU et les RCE, les collègues ont du en plus faire face à des difficultés insoupçonnées.

Les IUFM, issus des écoles normales et des CPR avaient gardé, en tant qu' EPCA un calendrier scolaire. Les tests d'entrée et les concours stabilisaient dès juillet les effectifs de l'année suivante.

Un calendrier universitaire, avec moins de vacances et des semestres beaucoup plus courts, des incertitudes sur le nombre d'étudiants et l'ouverture de certains cours, une gouvernance universitaire loin des traditions des IUFM, autant de facteurs déstabilisants... Aujourd'hui, la même question est dans toutes les têtes : que va-t-il nous arriver pour la rentrée 2011 ?

Les premières réponses ont commencé à arriver : fermetures programmées de sites, diminution des horaires des formations, disparition de l'adossement à la recherche, d'une partie de la formation professionnelle (disciplinaire ou non)...

Ce tour de France est donc l'occasion de faire le point à l'échelle du pays. Il s'agit d'un instantané mais qui permettra peut-être de mieux voir. La continuité territoriale semble bien loin.

La commande passée était large : quelles sont les difficultés au sein de votre IUFM pour cette année en cours... en 2 500 signes. Avec 30 IUFM, cela pouvait monter à 15 pages !

Tous n'ont pas pu répondre (pour cause de vacances) et certains n'ont pu se limiter à 2 500 signes.

Alors, nous continuerons ce tour de France dans le numéro de juin. N'hésitez pas à nous écrire.

## ANTILLES, GUYANE

# Une triple intégration

→ par Antoine Delcroix, Université des Antilles et de la Guyane

**Mener de front mastérisation, intégration des trois IUFM dans l'université des Antilles et de la Guyane et RCE : le défi se révèle particulièrement lourd pour les personnels et les usagers de l'IUFM.**

Pour les Antilles et la Guyane, on pouvait dire, Il y a exactement un an : trois IUFM encore autonomes, trois académies, une université. (Voir *former des maîtres*, n° 583, mars 2010.) Aujourd'hui, ces propos sont encore presque d'actualité. Presque, car, enfin, selon les dernières informations disponibles, l'intégration des IUFM de Guadeloupe, Guyane et Martinique devrait se réaliser au 1<sup>er</sup> mars 2011.

Cette situation d'IUFM non intégrés a multiplié les difficultés techniques lors de la mise en place du master éducation et formation provoquant une vraie souffrance des personnels. Par exemple, les étudiants ne pouvaient pas être inscrits dans les IUFM, ceux-ci n'étant pas des composantes de l'université ! Les questions de nomination de jury, de modélisation du diplôme sous « Apogée », ont été rendues ardues ! Ceci a été très décevant pour les personnels de l'IUFM de

Guadeloupe, car l'institut a préservé et même étendu son champ d'intervention dans le cadre de la mastérisation : le master couvre l'ensemble des formations (premier degré, second degré scientifique, CPE) qui existaient auparavant. Mais de nouveaux parcours existent ou vont exister : formation de formateurs d'adultes ouverte en 2010, recherche en didactique et communication et médiation scientifiques à ouvrir en septembre 2011 sous réserve de conditions d'effectifs. De plus, un effort a été fait pour mieux prendre en compte les contextes particuliers des territoires de Guadeloupe, Martinique et Guyane dans la formation des enseignants, en droite ligne avec la reconnaissance de l'équipe de recherche née à l'IUFM, le Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et For-

**Il est encore trop tôt pour dire ce que sera concrètement l'intégration des IUFM de Guadeloupe, Guyane et de Martinique à l'université des Antilles et de la Guyane**



© certified.su

**le snesup**  
SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

*fdm* est un supplément au *SNESUP*, bulletin mensuel du *SNESUP-FSU*  
78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris  
Tél. : 01 44 79 96 10  
Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Guy Odent

Rédacteur en chef : Thierry Astruc

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73  
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : S.I.P.E., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny

Photo de couverture : © Didier Chamma



## VIE DES IUFM ET DES UFR

► mation, reconnu comme équipe d'accueil dans le cadre du contrat 2010-2013 de l'université.

Ainsi, l'IUFM de Guadeloupe a maintenu ses effectifs étudiants, seule la disparition des stagiaires faisant chuter le nombre total d'usagers (d'environ 500 à 380). Les formations aux métiers de l'enseignement secondaire dans le domaine littéraire et celui des sciences humaines ont suivi un chemin plus « classique », c'est-à-dire qu'elles ont été intégrées dans les masters recherche de l'université des Antilles et de la Guyane. Pour l'IUFM de la Martinique, le plus concerné des trois, cela se traduit par une réduction de son champ propre d'intervention, bien que cet IUFM assure environ 70 % des enseignements spécifiques à ces parcours « enseignement ».

Pour en revenir à l'IUFM de Guadeloupe, ce maintien du champ d'intervention, mais dans le cadre d'un master, a produit des déséquilibres dans les services des enseignants. Les 13 enseignants-chercheurs de l'institut se trouvent surchargés, certains de façon très importante : au moins un demi-service en heures complémentaires, ce qui est une situation intenable sur la durée pour des jeunes collègues engagés dans une activité de recherche soutenue. À l'inverse, la disparition de certains aspects professionnels de la formation, notamment pour les professeurs des écoles, fait que certains autres formateurs se trouvent en sous-service, ce qui ne fait que rendre plus évident ce qu'on savait déjà : le passage au master, dans des volumes horaires très contraints et avec une organisation annuelle intenable (place des concours...), a

**Les arts visuels, la musique, l'EPS font partie, sans surprise, des disciplines « sacrifiées »**

réduit la part consacrée à la formation professionnelle, particulièrement dans certains domaines. Les arts visuels, la musique, l'EPS font partie, sans surprise, des disciplines « sacrifiées ». Ceci fait ressortir un appauvrissement global de la formation des professeurs des écoles et des inquiétudes sur leur polyvalence. Un jeu d'options existe bien au sein du master, mais ce n'est qu'un palliatif...

Il est encore trop tôt pour dire ce que sera concrètement l'intégration des IUFM de Guadeloupe, Guyane et de Martinique à l'université des Antilles et de la Guyane, chacun des acteurs affirmant sa volonté qu'elle se passe de la manière la plus lisse possible ! Cependant, pour analyser la problématique de l'intégration, on peut s'appuyer sur un rapport récent de l'IGAENR (n° 2010-109, octobre 2010) que le président

de l'université a largement diffusé (notamment en le rendant disponible sur le site de l'université). Ce rapport affirme que, dans le contexte institutionnel des Antilles et de la Guyane, « l'intégration des IUFM s'avère délicate, ce qui explique, pour une large part, le retard pris dans le processus ». De plus, la très grande différence entre les situations financières des différents établissements (celle des IUFM étant décrite comme excellente dans le rapport cité ci-dessus) suscite des inquiétudes chez les personnels des IUFM. Un extrait de la conclusion du texte de l'IGAENR mérite d'être signalé : « L'UAG aura dû, auparavant, (n.d.a. : avant le passage aux RCE) réussir l'intégration des trois IUFM qui apporteront à l'université des ressources humaines de qualité, des ressources financières et un patrimoine immobilier non négligeables, contribuant ainsi à conforter son organisation, à fiabiliser sa gestion et à l'aider à préparer son passage aux RCE. » Si cette phrase est un hommage à la qualité professionnelle des personnels des IUFM, tant mieux ! Mais il ne faudrait pas que non plus qu'elle soit lue comme une invitation à puiser dans les ressources des IUFM pour assurer le passage au RCE de l'université, laissant les futures écoles internes bien diminuées pour conduire leurs missions !



© loop\_oh

## IUFM DE LA RÉUNION

# Liquidation en vue ?

→ par Frédéric Garan, université de la Réunion

L'IUFM de la Réunion est dans une situation extrêmement difficile, il est pour ainsi dire vidé de sa substance :

### DU POINT DE VUE HUMAIN ET BUDGÉTAIRE

Il conserve seulement un sixième de ses personnels. **Tous les enseignants-chercheurs ont demandé leur rattachement à la composante de l'université** accueillant le master enseignement correspondant à leur discipline.

De nombreux personnels sont en sous-service. Les PRAG et PRCE du pôle technologique sont contraints de demander des reconversions vers l'informatique pour pouvoir trouver une place à l'université. Les effectifs des Biatos sont passés en 18 mois de 60,6 ETP à 10,1 ETP !

Le budget de l'IUFM est passé de 370 000 euros en 2010 à 70 000 euros en 2011 (pour 468 820 euros demandés), ce qui est en deçà de la masse critique minimale de fonctionnement et signifie la liquidation de l'IUFM comme composante de l'Université de la Réunion.

La formation PE se fait sur deux sites. Il est quasiment acté de fermer le Tampon et de tout regrouper à Saint-Denis (Nord).

### MASTERS, PRÉPARATIONS CONCOURS, FORMATION CONTINUE

Depuis sa création l'IUFM de la Réunion préparait aux concours des premier et second degrés. Désormais il ne garde que des formations PE et CPE. Les masters conduisant aux CAPES ont été déplacés vers les composantes correspondantes de l'université.

Certaines disciplines ont vu leurs horaires divisés par trois dans les maquettes. Seuls les EC assurent la direction des mémoires de recherche. Des modules payants de préparation concours ont aussi été mis en place. Les effectifs d'étudiants ont globalement baissé de plus de 43 % : de 350 PE (étudiants et stagiaires) en 2009-2010 à 267 (M1 et M2) en 2010-2011 ; pour le second degré de 631 à 335. Pour les étudiants de première année, l'effondrement est de 61 %. Pour le second degré, les faibles effectifs de master augurent d'une diminution (minimale) de 165 stagiaires en 2009 à 74 en 2012. De nombreuses filières, notam-

ment des secteurs techniques et professionnels, ont été fermées. L'Université de la Réunion aura réduit de moitié l'insertion professionnelle par concours (CAPES, CAPET, CAPLP) et divisé par deux le nombre des jeunes accédant à la fonction publique d'État de catégorie A (plus de 50 % des jeunes sont au chômage).

Les M2 ne parviennent pas à gérer en même temps la préparation concours, les UE de master, le mémoire de recherche et le stage de 54 heures en responsabilité filé (avec une seule visite formative de PIUFM). Certains ont des classes difficiles et les pratiques constatées sont catastrophiques.

Une convention avec le rectorat prévoit 2 650 heures de formation continue pour le premier degré et 1 930 heures pour le second degré. Pour les PES (professeur d'école stagiaire), une formation continue a été imposée par le rectorat sur leur temps de repos pendant les vacances de la Toussaint.

**Le budget de l'IUFM est passé de 370 000 euros en 2010 à 70 000 euros en 2011**



# Faire face

→ par la Section FSU de l'IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes

## À l'IUFM des Pays de la Loire, la difficile mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants fragilise les enseignants, les stagiaires, les étudiants et les structures !

### DES ÉTUDIANTS AUX PRISES AVEC DES INJONCTIONS PARADOXALES !

Une formation dont la triple finalité (préparation concours, initiation à la recherche, formation professionnalisante) fait l'objet, dans les faits, de hiérarchisations qui sacrifient l'une ou l'autre ou plusieurs des dimensions. Les formations dites « professionnelles » (savoirs généraux de l'enseignant, analyse de l'activité, mémoire) sont parfois désinvesties pour répondre au mieux aux seules urgences et canons des épreuves académiques des concours.

Ainsi des tensions fortes se manifestent entre les exigences d'une formation universitaire visant la construction de compétences didactiques solides ou de savoirs généraux essentiels dans le métier et les attentes des jurys d'oraux dans ces domaines. S'y ajoutent le manque d'informations fiables sur ces mêmes attentes et parfois même des éléments laissant à penser que les jurys ne respecteront pas forcément les nouveaux textes... Les acteurs de la formation en master (UFR disciplinaires, IUFM) et jurys de concours se positionnent de manière différente sur ces questions. La lisibilité et la cohérence des formations proposées en souffrent grandement.

Les moments de stage en établissement en cours de cursus sont diversement vécus. Des expériences constructives sont possibles lorsque l'enseignant tuteur est volontaire, disponible, expérimenté. Mais combien de stages ficelés en dernière minute, trop souvent avec pressions diverses des administrations, des formateurs, pour un accueil à tout prix malgré des conditions difficiles dans les établissements aujourd'hui ? Combien d'étudiants parachutés ici ou là, sans possibilité de préparation en amont, avec des stages de pratique accompagnée qui se limitent à des stages d'observation ? Combien d'aléas dans la mise en œuvre de procédures lourdes (lenteur des services rectoraux), dans des contextes peu porteurs pour une prise en charge collective de la formation initiale au métier (difficultés et surcharge des collègues en établissement aujourd'hui). Combien de promesses institutionnelles qui s'effondrent au dernier moment ? Il en résulte des inégalités criantes dans les conditions de formation des étudiants, sans parler de l'offre différenciée au sein des mêmes masters entre étudiants admissibles et non admissibles. Notons cependant que cette inégalité a tendance à se réduire (nivellement par le bas) dans le second degré : l'administration ne parvient pas à offrir des stages en responsabilité à la plupart des admissibles ! Dans les faits, les stages sont souvent des alibis (remplir une obliga-

**La profession a laissé se mettre en place des conditions de travail que jamais des titulaires n'auraient acceptées pour eux-mêmes.**

tion prévue dans le master), mais ne permettent pas une formation réelle articulant pratique et théorie dans une perspective de professionnalisation.

### DES STAGIAIRES EMPÊCHÉS DE SE FORMER !

Il n'est pas utile de développer ici le scandale que constitue la formation des professeurs, CPE et documentalistes stagiaires. Ils sont affectés à temps complet, 4 jours par semaine, dans les établissements du Second degré, avec ou sans tuteur, tuteur sur place ou non, avec emploi du temps compatible ou pas, et assujettis à des formations imposées de 6 heures le cinquième jour de la semaine, à des visites évaluatives de chef d'établissement et de l'inspection... Il faut mesurer le degré de stress et de fatigue de nos jeunes collègues stagiaires, pour lesquels la profession a laissé se mettre en place des conditions de travail que jamais des titulaires n'auraient acceptées pour eux-mêmes.

Peut-on penser raisonnablement que même après un master, dans lequel la préparation des épreuves du concours domine l'activité réelle des étudiants et avec des stages qui se déroulent dans les limites et les conditions que l'on connaît aujourd'hui, les professeurs stagiaires pourront faire face à des classes à temps complet ? Une véri-

table formation à l'entrée dans le métier est nécessaire avec un temps pour la pratique professionnelle et un temps pour la réflexion sur cette pratique et la formation. Cela suppose une décharge et non une formation imposée au-delà du temps de service.

### DES ENSEIGNANTS AUX CONDITIONS DE TRAVAIL DÉGRADÉES !

Des tensions apparaissent avec la désorganisation qui a suivi la mise en œuvre de la mastérisation : alerte sur les sous-services ici, les sur-services là, surcharges de travail avec les formes d'enseignement et les contenus nouveaux mais pression pour compléter tous les services d'une manière ou d'une autre. Tensions aussi quant à la légitimité reconnue aux différentes catégories d'enseignants (EC, PRAG) pour certains enseignements, tensions dans la répartition des UE (encadrement des travaux de recherche difficile à assurer...). Tensions enfin au sein même de nos enseignements entre les exigences d'une formation universitaire professionnelle et le concours, les priorités affichées par les étudiants et notre conception de la formation. Le ressenti qui domine après ce semestre est celui de l'éclatement : émiettement des interventions entre des UE différentes, au sein de masters différents, multiplicité des

**Tensions aussi quant à la légitimité reconnue aux différentes catégories d'enseignants (EC, PRAG) pour certains enseignements**

Lauréats des concours 2010 ?



© Shandchem

groupes pris en charge, déplacements inter-sites... Des disparités importantes existent dans les horaires attribués à un enseignement selon le master concerné, dans la prise en compte du suivi des stages, dans la prise en compte des suivis de mémoires...

Des tâches nouvelles ont considérablement alourdi les services sans prendre en compte à la hauteur voulue l'investissement nécessaire cette année : enseignements nouveaux, absence de référents installés au premier semestre pour gérer les problèmes, coordonner les équipes... Des équipes nouvelles de travail sont à reconstruire, les relations entre les différents partenaires prennent du temps, de l'énergie (construire des emplois du temps, de la cohérence, penser les évaluations...). Parfois les conceptions différentes des enjeux entre UFR et IUFM se traduisent pas des « batailles d'heures »... De leur côté les PEIMF (professeur d'école, instituteur maître-formateur), qui apportaient une contribution précieuse à la formation professionnelle dans le premier degré, voient leurs interventions rendues très difficiles dans l'organisation des masters et les contraintes de leurs services.

#### DES STRUCTURES EN DANGER ?

L'IUFM des Pays de la Loire qui comporte 5 sites départementaux a été intégré au sein de l'Université de Nantes. Cette année, les cinq sites (Nantes, La Roche sur Yon, Angers, Le Mans, Laval) ont mis en

**Comment construire un partenariat durable et financièrement acceptable pour maintenir la formation sur les sites IUFM ?**

œuvre la formation masterisée et le budget affecté par l'Université de Nantes n'a pas été remis en cause au terme de débats sur ce point.

Pour autant, la situation est complexe : trois sites sont implantés dans le ressort géographique d'autres universités qui inscrivent les étudiants en leur sein et en perçoivent les droits. Comment construire un partenariat durable et financièrement acceptable pour maintenir la formation sur les sites IUFM ? Des difficultés apparaissent pour recruter les enseignants (même sur poste vacant) dont auraient besoin ces trois sites implantés hors du périmètre de l'université de Nantes.

Comment gérer la question des flux ? La question de la diminution des postes aux concours, du potentiel de ressources en enseignants, des financements et partenariat à construire durablement pèse sur l'avenir des différents sites.

Déjà la réforme a fait des victimes

dans les formations précédemment offertes : les masters et formations destinés aux étudiants se préparant aux concours de l'enseignement professionnel n'ont pas ouvert à la rentrée 2010 : Maths-Sciences, Génie Bois, Génie électrique, Conduite routière... D'autres ont ouvert avec des effectifs qui ne garantissent pas la pérennité. Situation difficile, pesante, auxquels les personnels font face mais avec le sentiment de ne pas avoir de prise sur les évolutions à venir...

Stagiaire et tuteur...



© Still David

## IUFM D'AIX-MARSEILLE

# Dans l'académie d'Aix-Marseille

→ par Christian Reymonet, secrétaire de la section SNESUP à l'IUFM d'Aix-Marseille

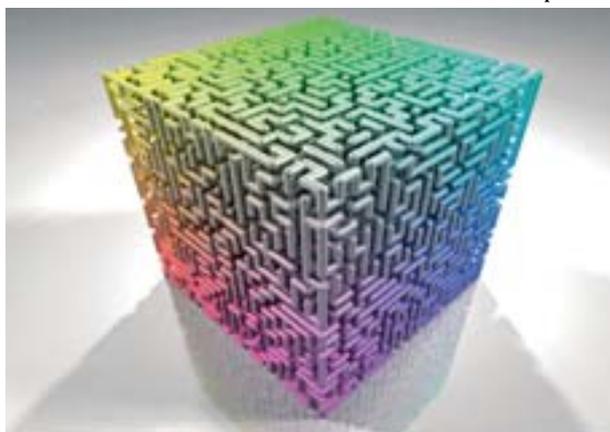
Intégré dans l'université de Provence depuis janvier 2007 (premier IUFM intégré) notre établissement subit comme les autres les conséquences prévisibles de ce que les gouvernants désignent comme la « réforme » de la formation des enseignants et qui apparaît aujourd'hui aux acteurs de plus en plus nombreux comme une régression sans précédent. Le plus aigu des problèmes posés par ces mesures est celui des lauréats du concours 2010 qui ont été privés de la quasi-totalité de la formation professionnelle qui leur est due. Les dispositifs hebdomadaires qui per-

mettaient le développement cohérent de la formation professionnelle ont laissé la place à quelques rencontres éphémères sans continuité. L'implication des formateurs comme celle des stagiaires, à cause du cadre de travail fourni et notamment l'emploi à temps plein dans les établissements, se heurte à la difficulté insurmontable de maintenir une mémoire de travail pourtant indispensable à la qualité de la formation.

Concernant le processus de « mastérisation », l'IUFM est porteur d'un master MEEF (métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation) dans lequel on trouve 6 spécialités scindées en un total de 24 parcours (dont 2 sont spécifiques de la formation des PE) eux-mêmes divisés en une myriade d'UE. À côté de ce master, des équipes de didactique de l'IUFM sont impliquées dans des masters disciplinaires co-habilités avec les structures universitaires. Elles participent à la préparation des épreuves écrites et orales du CAPES ainsi qu'à la

formation didactique et professionnelle des étudiants dans le cadre du master. L'axiome majeur qui a présidé à la création de ces masters pourrait s'énoncer ainsi : « l'enseignement modularisé proposé dans les cursus universitaires classiques est le seul modèle en mesure de répondre correctement au problème de la formation des enseignants dans le cadre universitaire ». Un autre axiome est relatif à l'ouverture la plus large pour les étudiants aux choix de parcours. Ces deux règles ont eu des effets très vite ressentis par l'ensemble des acteurs (tant étudiants que formateurs). L'insatisfaction qui règne aujourd'hui porte essentiellement sur l'opacité et l'incertitude qu'engendre la complexité des dispositifs présentés. Les étudiants comme les formateurs ont du mal à identifier, au milieu de cette « forêt » d'UE les unes à côté des autres, l'identité de la profession à laquelle les uns voudraient accéder et pour laquelle les autres voudraient bien assurer la formation.

Lisibilité du parcours



© F. Decornite

## IUFM D'AQUITAINE

## Des conditions de travail pénibles

→ par Pierre Sémidor, IUFM d'Aquitaine

En Aquitaine, la mise en œuvre de la nouvelle FDE aboutit actuellement à une dégradation de la formation et une détérioration des conditions de travail pour les personnels. Les quatre universités ont plus ou moins ré-aménagé leurs masters existants pour intégrer les préparations concours du secondaire et l'IUFM d'Aquitaine a ouvert des masters tournés vers la formation des PE, PLP, Conseillers d'éducation et personnels de documentation.

L'IUFM assure aussi de nombreuses formations d'enseignants (débutants, ASH, conférences en circonscription...) et compléments de formation (formation didactique pour le secondaire en partenariat avec les universités). Il y a en 2010-2011 autant d'inscrits que l'an dernier mais la situation est contrastée : les deux sites situés dans des villes universitaires tournent à plein, ce qui pour une année de mise en route des formations crée d'énormes tensions, alors que les trois autres sites ont des effectifs faibles, ce qui suscite de grandes inquiétudes chez les formateurs. Cependant le discours de la direction est invariable depuis le début de l'année : aucun site n'est menacé et les postes de tous les titulaires sont pérennes. Les PEMF sont passés totalement sous la tutelle du rectorat mais une convention signée entre l'IUFM et les IA leur permet d'intervenir dans les formations master pour un volume d'heures significatif. Leurs heures sont comptabilisées en heures TD.

Le tableau est pourtant loin d'être idyllique. Les conditions de travail sont très pénibles pour les formateurs : TD nouveaux, cours magistraux à préparer, organisation des examens par semestre ; la formation est totalement atomisée et les emplois du temps sont très instables avec des horaires hebdo-

madaires allant de cours de 0 à 30 heures en raison de contraintes multiples. Beaucoup sont épuisés nerveusement ce dont témoignent cris et pleurs ;

Cette situation rejaillit sur les étudiants qui ne se repèrent pas dans l'enchaînement des cours. Dans le MEEF « enseigner auprès des enfants » la maîtrise a raccourci et segmenté le temps de formation aboutissant à des impossibilités d'emploi du temps et à une surcharge de travail pour les étudiants M2 admissibles qui doivent préparer leurs épreuves de master, leur concours et effectuer des stages.

Pour les débutants, les FS (fonctionnaire stagiaire) second degré bénéficient d'une décharge de 3 heures hebdomadaire et d'une formation dont une partie est assurée par l'IUFM, 108 heures, mais la part relative aux problématiques disciplinaires est réduite (48 heures). Les PES (professeur

d'école stagiaire) ont été affectés en binôme auprès de PEMF (professeur d'école maître formateur) de la rentrée à la Toussaint. Ils bénéficient d'une formation de 4 semaines dispensée par l'IUFM et d'un « accompagnement » par les circonscriptions. Ce statut relativement protégé prend fin en février ; beaucoup ne sont informés que la veille des remplacements à effectuer et l'on voit se multiplier des remplacements de courte durée. L'entrée dans le métier est vécue durement et dans l'inquiétude. Avec la parution des sujets  $\emptyset$  on voit à quels points les concepteurs du concours n'ont pas réfléchi en terme de formation. L'écart à combler entre les épreuves d'admission très généralistes et les épreuves d'admissibilité qui relèvent de savoir faire professionnels affirmés est impossible à parcourir dans les 6 mois qui séparent les épreuves.

La formation des enseignants 2010 : éparpillement façon puzzle



© Shokko

## IUFM DE CRÉTEIL

## Inquiétude pour la rentrée 2011

→ par Marie-Albane de Suremain, IUFM de Créteil

Comme dans de nombreuses académies, les personnels de l'IUFM de Créteil sont confrontés à des situations de sous-service dans le premier degré dans de nombreuses disciplines, comme les langues, les arts, la musique, mais aussi dans les disciplines scientifiques de l'enseignement professionnel secondaire. Les services dans le second degré général ou en français et mathématiques dans le premier degré sont davantage assurés. Les situations sont contrastées selon les centres, celui de Livry étant particulièrement touché par les sous-services. Cependant, certaines demandes de formation ne peuvent être assurées pour des raisons géographiques ou de télescopage d'emplois du temps.

Dans le second degré, les formateurs ne s'occupent guère de l'initiation à la recherche et de manière variable des préparations concours ; ils gèrent les stages pour les étudiants de master et interviennent très largement dans la formation des professeurs-stagiaires. L'ensemble des formateurs connaît une dégradation des conditions d'exercice du métier : parcellisation du travail, éclatement géographique des interventions, semestrialisation des ensei-

Une dégradation des conditions d'exercice du métier : parcellisation du travail, éclatement géographique des interventions

gnements perçue comme freinant les dynamiques de formation. Les effectifs d'étudiants inscrits en M1 sont globalement inférieurs de moitié aux effectifs habituels. La situation est donc des plus inquiétantes pour l'année prochaine : réduction d'autant des flux attendus en M2, incertitudes très grandes sur ceux de M1, diminution des postes aux concours, réduction drastique et mécanique du dispositif de formation des PES – les formations assurées cette

année jusqu'à la Toussaint étaient liées à une situation conjoncturelle – incertitudes majeures sur la formation des professeurs stagiaires du second degré et disparition de la formation des néotitulaires.

La demande de la présidence de l'université et de la direction de l'IUFM est de réduire d'une centaine d'heures la maquette actuelle de formation pour le premier degré et de fortes tensions s'exercent sur l'initiation à la recherche.

Un master « hybride » (formation en présentiel et à distance) a été mis en place pour les étudiants salariés, qui peinent cependant à faire face à toutes leurs obligations, surtout depuis le mois de décembre.

Un master en alternance (une journée en responsabilité en M2) est à l'étude pour la rentrée 2011. En raison de la place du concours, il existe un risque de création

d'un vivier de précaires. L'avenir de l'IUFM en tant qu'institution est incertain, des projets d'« école supérieure de la formation » et/ou de « pôle éducation et formation » étant à l'étude. Les enjeux sont à la fois le maintien d'une institution de formation des enseignants à vocation académique, son articulation à la recherche, sa position dans l'université et ses relations avec le rectorat.

**IUFM D'AUVERGNE**

# Quelques choix singuliers → par Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne

L'intégration de l'IUFM d'Auvergne dans l'université Blaise Pascal a été réalisée sans trop de heurts. Une nouvelle équipe de direction est en place, porteuse d'un projet négocié avec les personnels. Elle a la confiance de la grande majorité des personnels et ses relations sont bonnes avec l'équipe présidentielle de l'UBP.

L'IUFM possède trois masters (1. Enseignement PE, CPE et PLP ; 2. Éducation à la santé ; 3. Formation de formateurs francophones), adossés à son propre laboratoire de recherche, fortement reconnu sur le plan national et évalué positivement par l'AERES : le laboratoire PAEDI (EA 4281). L'IUFM participe à hauteur de 150 heures aux parcours « Enseignement » (PLC) des masters disciplinaires des UFR.

Les étudiants inscrits dans la spécialité numériquement la plus importante, celle qui prépare à l'enseignement dans le premier degré, ne représentent que 80% de notre capacité d'accueil.

Les formateurs sont donc en léger sous-service et des redéploiements seront nécessaires, sans trop de casse cependant grâce aux départs à la retraite.

Deux antennes départementales ont été maintenues (Le Puy en Haute-Loire et Moulins dans l'Allier) mais la troisième, celle d'Aurillac dans le Cantal, sera réduite à une demi-douzaine de personnes dès la rentrée prochaine et perdra la formation Master.

Nous avons fait quelques choix singuliers dans le paysage français. Nous continuons à sélectionner les étudiants à l'entrée du M1 Spécialité 1er degré à l'aide de tests (français, mathématiques, culture générale) afin de ne pas laisser s'engager ceux dont le niveau serait insuffisant pour avoir une chance de réussite aux concours et pour disposer de critères objectifs de répartition entre les sites départementaux (presque tous les étudiants souhaitant rester à Clermont-Ferrand).

Nous avons bâti un master comportant quatre stages, un par semestre, dont un stage en responsabilité ouvert en S3 à tous les étudiants, admissibles ou non au concours. Tous bénéficient ainsi d'une formation équivalente. Nous bénéficions pour cela de l'appui des maîtres formateurs, PEMF, dont la moitié du service de formateur (57 HTD) est allouée à l'IUFM.



© Shokko

**IUFM DE LYON**

# Situation à Lyon → par Vincent Charbonnier SNESUP Lyon 2, Sciences de l'éducation

1090 étudiants en master ESFC (métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture) co-habilité Lyon 1 (IUFM), Lyon 2, Lyon 3 et Saint-Étienne, avec des spécialités pour chacun des établissements, qui prépare au concours de PE. Pour les PLC, ce sont les départements disciplinaires de l'université qui en ont la charge, comme avant la réforme en gros.

Quelques chiffres : environ 600 M2 et 500 M1 et 1 000 inscrits au CRPE sur l'académie (Ain, Loire, Rhône). 246 admissibles au CRPE en externe plus 11 pour le concours « 3e voie ». Environ 140 admissibles issus de Lyon 1 (IUFM) avec à la clé deux stages en responsabilité de 15 jours (15 pour le Rhône et l'Ain, 40 pour la Loire et hors académie en gros).

115 PE recrutés cette année, 60 pour le Rhône et 55 pour la Loire et l'Ain. Pour les non-admissibles c'est un peu la galère pour trouver des stages alternatifs.

L'IUFM semble chercher à les placer en stages dans des écoles sans dire s'il s'agit de stages d'observation ou de pratique accompagnée. Il pourrait servir de vivier pour recruter des vacataires l'année prochaine compte tenu du déficit énorme d'enseignants annoncé.

Pour Lyon 2, environ 120 étudiants de M2 non-admissibles au concours de PE suivent des stages dans des structures ou des dispositifs hors enseignement scolaire dont l'objectif est de leur indiquer des voies de réorientation même si, beaucoup retenteront le concours.

Pour les professeurs d'école stagiaires, ex-PE2 : 120 recrutés dans le Rhône, répartis en six pôles sur le département, qui ne sont plus rattachés à l'IUFM mais gérés par l'IA.

Affectés en septembre-octobre dans des classes de maîtres formateurs puis en responsabilité dès novembre. Lâchage complet dès décembre avec des remplacements en R/ZEP dans des conditions catastrophiques. Quatre semaines de formation (stages) prévues dans l'année mais déjà l'IA a interrompu un stage de deux semaines pour les faire retourner dans les écoles car il n'y a pas assez de remplaçants. Les maîtres formateurs (PEMF) sont rattachés à l'IA et non plus à l'IUFM où ils n'interviennent plus. Environ 110 PEMF sur le Rhône, dont 60 affectés au tutorat des stagiaires et d'autres visitant les stages M2. 40 postes supprimés l'an prochain a annoncé l'IA.

Mes remerciements à Y. Le Du (SNUipp 69) pour sa collaboration.



9

DOSSIER

# DOSSIER

© Simon le nippon

## Pédagogie et didactique à l'université : des questions vives

→ par Alain Legardez, IUFM – Université de Provence

**En introduction au dossier, Alain Legardez propose quelques réflexions sur des « questions vives » liées aux recherches, aux réflexions et aux opinions sur les pratiques en pédagogie et didactique à l'université. Ces réflexions et leurs illustrations dans ce texte et dans ceux des autres contributeurs visent à interpeller les communautés universitaire et syndicale sur le mot d'ordre qui s'est imposé principalement dans les IUFM : « enseigner est un métier qui s'apprend ».**

Les questions de pédagogie et de didactique ont longtemps été taboues dans l'enseignement supérieur. Avec quelque raison jusqu'à la démocratisation de l'enseignement supérieur, puisqu'il y avait une forte proximité culturelle entre les enseignants et leurs étudiants-disciples et donc les méthodes transmissives pouvaient fonctionner sur l'illusion suivante : « je suis savant ; j'enseigne mon savoir savant ; tu écoutes ; tu apprends ... et donc tu sauras, toi aussi ».

### LES PUBLICS ONT CHANGÉ, PAS LES MÉTHODES DE TRANSMISSION DES SAVOIRS

En revanche, cette illusion ne peut plus fonctionner à partir du moment où la vague de démocratisation amorcée dans les années 1960-70 amène sur les bancs des universités des enfants des classes moyennes et populaires. La distance culturelle est alors souvent telle, que l'acculturation aux attentes de l'université (le plus souvent implicites) ne peut se faire suffisamment vite pour que ces « nouveaux étudiants » puissent, sans délai, décrypter les codes de l'université traditionnelle. Pourtant, de nombreux responsables de formations se retranchent toujours derrière le manque (réel) de moyens pour éviter de remettre en cause des pra-

tiques d'enseignement très « économiques ». Certes, de nombreuses expériences ont lieu pour faciliter ce périlleux passage entre le secondaire et le supérieur, mais elles restent souvent marginales et fugaces. Il faudra attendre que l'institution prenne conscience des gaspillages de tous ordres qu'impliquent les échecs massifs dans les premiers cycles universitaires pour que des mesures globales soient prises pour tenter de lutter contre cet échec : LMD, semestrialisation, mastérisation, tutorats, plan licence... Par ailleurs, certains se posent quand même la question des modalités d'enseignement à l'université et envisagent de contourner les résistances des universitaires en place ; c'est ainsi que sont créés (voici plus de vingt ans) les CIES (Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur). Des associations innovatrices voient également le jour, comme l'ADMES (Association pour le Développement des Méthodes dans l'Enseignement Supérieur) ou l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) ...

Mais l'Université (ou plutôt ses différents sous ensembles, dont évidemment les classes préparatoires) est faite d'institutions qui fonctionnent globalement à la reproduction. Malgré l'investissement d'une



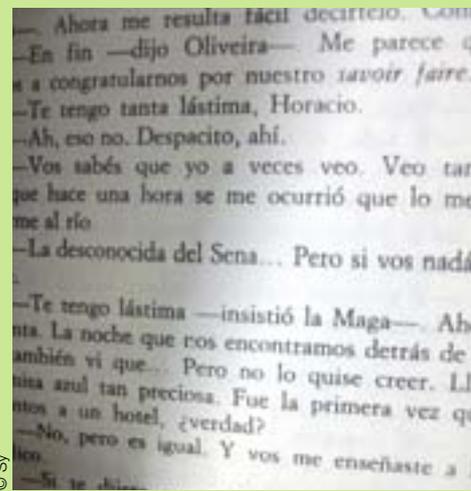
▶ minorité d'universitaires conscients et motivés, les innovations à potentialités transformatrices sont assez souvent « récupérées ». C'est ainsi que, dans les CIES, la place faite aux questions de pédagogie et de didactique tend parfois à être réduite à la portion congrue... sans doute était-ce encore trop, puisque les CIES comme les IUFM et l'INRP – institutions réputées « dangereuses » pour le pouvoir actuel – semblent voués à la dilution, voire à la disparition. Et les moniteurs ont bien compris que le mimétisme et l'allégeance aux mandarins (anciens et nouveaux) restent les comportements les plus « rentables » pour espérer devenir MC.

### PEU DE RECHERCHES, PEU DE PUBLICATIONS

On pourrait penser que cette question ombilicale de la pédagogie universitaire (en ce qu'elle concerne une question cruciale du fonctionnement de l'université) aurait suscité de nombreuses études et recherches de la part d'universitaires, soit des spécialistes des questions d'enseignement et d'apprentissage, soit des spécialistes de divers champs du savoir qui s'interrogeraient sur leurs pratiques et leurs conséquences. Mais bien souvent, ces derniers ont été (et sont encore) marginalisés, voire rejetés par leurs pairs avec le discours suivant : si X s'intéresse tant à des questions si secondaires de l'enseignement de la discipline Y, – pire de sa didactique –, c'est qu'il n'est pas un bon spécialiste de cette discipline Y. Longtemps, les mathématiques, puis les sciences ont joui d'une situation privilégiée... mais qui semble s'être fortement dégradée. Par ailleurs, des études nombreuses sont menées sur « la pédagogie dans l'enseignement supérieur » (titre de la récente livraison de la *Revue Pédagogique* n° 172, 2010), mais plus dans la littérature anglo-saxonne

(c'est ainsi qu'existe une « *Review of Higher Education* »), ou dans la littérature francophone... et plus souvent en Belgique ou au Québec qu'en France, comme la RIPES (*Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*)... ou encore, très récemment, dans *Les Cahiers Pédagogiques* (n° 485, 12/2010), ce qui semble néanmoins montrer que la sensibilité de ces questions déborde désormais le monde universitaire stricto sensu. Jusque récemment donc, les travaux francophones sur la pédagogie universitaire étaient des travaux d'équipes plus souvent belges, suisses et canadiennes que françaises (c'est d'ailleurs le cas du dossier de la *Revue Pédagogique*). Et ces études s'intéressent plus à la question – certes essentielle – des conditions de la réussite des étudiants qu'à des questions des modalités pédagogiques et didactiques des enseignements à l'université. On trouve aussi des travaux intéressants sur les « croyances » des enseignants universitaires, ainsi que sur leurs évolutions. Mais, par exemple, la question de l'existence de régimes didactiques spécifiques n'est que peu étudiée, ce qui est pourtant une question clé pour les didacticiens, mais aussi potentiellement pour tous les universitaires.

Les quelques contributions de ce dossier ne prétendent évidemment pas faire le point sur une question si vaste et si « potentielle-



ment vive ». Certaines resituent le positionnement syndical (Jean Fabbri, Claudine Kahane), d'autres proposent des questionnements (Christian Orange et Bruno Lebouvier, Yves Chevallard), d'autres encore interrogent des évolutions récentes (Bernard Vitoux, Michel Larini, Alain Mercier). Il s'agit donc de textes de différentes natures, mais qui tous visent à interpeller la communauté universitaire en général et les collègues du SNESUP en particulier... et où se retrouve comme un fil rouge la question dirimante de la formation des enseignants – quel que soit le niveau où ils interviennent – et cette affirmation qui n'est peut-être pas encore une évidence pour tous : « enseigner est un métier qui s'apprend ».

# Pédagogie et didactique universitaire au service des savoirs

→ par Bruno Lebouvier, Christian Orange, Université de Nantes, IUFM

**Pour Bruno Lebouvier & Christian Orange, la pédagogie et la didactique sont des dimensions incontournables à prendre en compte par les enseignants du supérieur pour réfléchir à leur propre pratique et chercher à améliorer l'efficacité de la transposition didactique de leurs savoirs.**

L'intérêt pour les questions pédagogiques ou didactiques dans l'enseignement supérieur se développe peu à peu, au moins parmi les responsables de beaucoup d'établissements. La raison en est certainement la conjonction entre la massification des études post-baccalauréat et l'attention de plus en plus vive portée aux parcours et au devenir des étudiants. Tout comme cette pédagogie universitaire s'est d'abord développée dans les « domaines scientifiques les plus professionnalisants », facultés de médecine et autres domaines de la santé notamment (De Kétele, 2010), ce sont les préoccupations de professionnalisation qui ont conduit les écoles et maintenant les universités à mettre ces questions au travail.

### Le rapport au savoir



© Des temps anciens

Il n'est pas sûr pourtant que la nécessité d'une réflexion sur la formation professionnelle dans le supérieur, bien présente dans les écoles, trouve un écho dans tous les secteurs de l'université. Les discussions récentes sur la maîtrise de la formation des enseignants ont souvent montré dans quel mépris la formation professionnelle, au-delà des savoirs académiques, était tenue. Tout comme elles ont montré que les questions pédagogiques dans le premier et second degré étaient réduites, pour beaucoup d'universitaires, à de simples savoir-faire professionnels. De telles positions ne les prédisposent guère à réfléchir



aux questions pédagogiques et didactiques dans leurs propres pratiques.

### DÉPASSER L'OPPOSITION ENTRE « SAVOIRS » ET « PÉDAGOGIE »

Si on laisse de côté ceux qui, à l'université, ne sont pas impliqués dans les enseignements, — et ils ne sont pas si nombreux que cela —, il faut s'interroger sur le désintérêt encore majoritaire pour les réflexions pédagogiques et didactiques dans l'enseignement supérieur et, plus largement, sur ce qui fait obstacle à de telles réflexions. Parmi les raisons, il en est une qui nous semble cruciale et qui a des conséquences bien au-delà du fonctionnement de l'université : c'est l'opposition entre savoirs et pédagogie ; celle-ci étant accusée de mettre à mal ceux-là. On voit quelle cristallisation elle provoque dans les débats sur l'école, entre prétendument « républicains » et « pédagogues » ; l'université, lieu de production et de transmission des savoirs, saurait choisir son camp. Beaucoup ont encore le sentiment que penser pédagogie conduirait nécessairement à abaisser le niveau des savoirs transmis par un apprent qui les dénaturerait.

Pourtant, dès les années 1970, le sociologue Michel Verret montrait que ce qu'il appelle la transmission bureaucratique des savoirs a des conséquences inévitables sur ces savoirs ; il construit ainsi le concept de transposition didactique et montre que les savoirs transmis à l'université subissent nécessairement une modification à partir des savoirs savants du fait qu'ils sont enseignés et évalués ; et quand bien même ce sont les mêmes qui produisent ces savoirs et les transmettent.

### PENSER LES QUESTIONS PÉDAGOGIQUES DANS LE SUPÉRIEUR

Pour penser pleinement les questions pédagogiques dans le supérieur, ce sont bien les savoirs transmis (donc transposés) qu'il faut interroger. Non pas pour en abaisser le niveau mais pour en travailler la forme et le

**Il faut s'interroger sur le désintérêt encore majoritaire pour les réflexions pédagogiques et didactiques dans l'enseignement supérieur**

lien qui doit exister entre le texte de ces savoirs, tel qu'il est professé, et les pratiques de ces savoirs que l'on demande aux étudiants de développer sous différentes formes : travaux dirigés, devoirs sur table de nature diverse, dossiers, mémoire... L'enseignement des sciences à l'université, par exemple, juxtapose encore souvent cours magistraux, travaux dirigés (exercices et problèmes) et travaux pratiques où il s'agit de suivre au plus près une fiche de manip. Rien dans tout cela ne confronte les étudiants à de véritables problèmes scientifiques qu'ils auraient à repérer et à construire ; le lien entre texte du savoir (celui du cours) et les pratiques des TD et des TP donne alors une image dogmatique des savoirs qui n'ont plus qu'un lien lâche avec les problèmes dont ils sont issus (Rey, 2006). Cette façon d'organiser les curriculums ne permet pas aux étudiants de comprendre le fonctionnement et la dynamique de la science et des savoirs. Et quand une partie d'entre eux enseignera à l'école primaire ou dans le secondaire, c'est cette image un peu figée des savoirs qu'ils feront fonctionner.

Pédagogie et didactique universitaire ne sont pas des concessions que les savoirs universitaires devraient faire à la démocratisation. Au contraire, plus on s'intéresse à la manière dont les étudiants apprennent et plus on s'intéresse à la dyna-

mique et à la fonctionnalité des savoirs, donc à leur signification profonde. Bien sûr, l'avancée difficile de cette idée prend aussi son origine dans des éléments de contexte. La forme canonique des cours magistraux est une manière de répondre aux temps de formation raccourcis, au nombre d'étudiants dans certaines filières, à leur implication inégale qui n'échappe pas plus aux orientations incertaines qu'au consumérisme et à l'individualisme ambiant. Un enseignement magistral est moins impliquant et permet plus facilement le rattrapage des absences, par exemple.

Mais si une réflexion pédagogique et didactique ne peut pas à elle seule régler toutes ces questions, elle nous semble être la condition pour garder aux savoirs universitaires leur haut niveau, donc leur valeur formative et professionnelle.

**Pédagogie et didactique universitaire ne sont pas des concessions que les savoirs universitaires devraient faire à la démocratisation**

### BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi J.-P., Giordan A., Gohau G., Host V., Martinand J.-L., Rumelhard G. & Zadounaiski G. (1978). *Quelle éducation scientifique pour quelle société*. Paris, P.U.F.
- De Ketele J.-M. (2010). *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. *Revue française de pédagogie* n° 172, juillet-août-septembre 2010, 5-13.
- Rey B. (2006). *Le savoir universitaire : un savoir sans problème ?* In Fabre M. & Vélas E. *Situation de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck, Verret M. (1975). *Le temps des études*. Paris, Honoré Champion.

## Fermeture des CIES : une décision pertinente ?

→ par Bernard Vitoux, directeur du CIES de Lorraine, animateur de l'Assemblée des directeurs de CIES, Faculté des Sciences et Technologies de Nancy, Université Henri-Poincaré

### Bernard Vitoux interpelle la communauté universitaire sur les conséquences de la fermeture programmée des CIES et sur les moyens de continuer à relever les défis de la formation professionnelle des enseignants du supérieur.

Créés en 1989, les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) fermeront leurs portes le 31 août 2011 à l'issue de l'année universitaire en cours. En 22 ans d'existence, ils auront accueilli et formé plus de 40 000 doctorants moniteurs, ainsi que quelques milliers de doctorants contractuels chargés d'enseignement (DCCE) dans la période la plus récente. De pair avec la mise en œuvre du monitorat de l'enseignement supérieur, les CIES ont été conçus pour

préparer les doctorants bénéficiaires d'une allocation de recherche ministérielle aux fonctions d'enseignant-chercheur. Beaucoup parmi les moniteurs ont été ensuite recrutés par les établissements d'enseignement supérieur, et nombre d'entre eux occupent désormais des fonctions importantes. Parmi les caractéristiques

Une porte se ferme



© Jéf Safi



► téristiques spécifiques aux 14 CIES, il convient de noter leur légèreté structurelle (un directeur accompagné d'une ou deux assistantes) ainsi que leur positionnement extérieur aux périmètres universitaires traditionnels, avec en corollaire une relation directe et privilégiée avec le ministère. Durant deux décennies, les CIES se sont adaptés en permanence aux évolutions pédagogiques, logistiques et sociétales de l'enseignement supérieur, tout en maintenant le cap sur l'essentiel : favoriser l'émancipation des talents des doctorants et le décroisement des cultures disciplinaires. Socle primordial de cette dynamique de portée nationale, le réseau des 14 CIES a non seulement créé des liens durables de forte convivialité entre tous les acteurs concernés, mais aussi permis un formidable partage d'expériences et de pratiques. Côté bilan, trois missions d'études confiées à l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) ont évalué les CIES en 1992, 1998 et 2009. Disponible sur internet ([http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/44/1/Rapport\\_2009\\_119441.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/44/1/Rapport_2009_119441.pdf)), le rapport le plus récent brosse un tableau élogieux du fonctionnement

**Favoriser l'émancipation des talents des doctorants et le décroisement des cultures disciplinaires**

actuel, en insistant sur le rapport qualité-prix incomparable de ces structures à la fois peu coûteuses, efficaces, et innovantes bien avant l'heure en matière d'auto-évaluation. Il faut également souligner combien ce document met en avant l'importance de la motivation et de l'engagement des acteurs au regard des succès obtenus. N'est-il donc pas absurde de programmer la disparition des CIES au moment où leurs mérites, performances et adaptabilité sont à ce point vantés ? Plus que le contrat doctoral, qui met un terme au statut de moniteur et entraîne mécaniquement la fermeture des CIES, c'est l'autonomie offerte aux universités, via la loi LRU, qui est en réalité la cause première de leur disparition. Appliquant cette autonomie à l'organisation des formations doctorales destinées aux DCCE, les établissements sont désormais en demeure de repositionner le savoir faire des CIES au sein de structures dont la liste est révélatrice du désarroi

ambient : écoles doctorales, collèges doctoraux, Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), Services Universitaires de Pédagogie (SUP), départements de formation continue ou encore IUFM. Que penser de cette évolution ? À l'évidence, les points forts des CIES, à savoir cohésion et légitimité à l'échelle nationale, vont très probablement s'effondrer dans le nouveau dispositif. On y trouvera des formations disparates, soumises à une logique d'arbitrages essentiellement locaux. De fait, les transferts récents de compétences, opérés par certaines universités vers divers services prestataires internes, laissent augurer d'un paysage complètement hétéroclite à terme. Ceci étant, partout en France, des acteurs de terrain motivés et lucides continueront de porter haut et fort cette mission, l'essentiel étant de les fédérer en urgence dans un nouveau tissu relationnel se réclamant ouvertement de l'héritage légué par les CIES.

## Enseigner, un métier qui s'apprend... dans le supérieur aussi !

→ par Claudine Kahane, Université Joseph Fourier, Grenoble

**Pour tous les enseignants, de la maternelle à l'université (et quel que soit leur statut), enseigner est un métier qui s'apprend. Claudine Kahane argumente en faveur de cette revendication qui devrait devenir une nouvelle évidence aussi pour les enseignants du supérieur.**

### ENSEIGNER... C'EST AUSSI NOTRE MÉTIER !

Avant même de parler de formation pédagogique des enseignants du supérieur, il n'est pas inutile de rappeler que le volet « enseignement » n'est généralement pas considéré comme l'activité la plus noble du double métier des enseignants-chercheurs (E-C). Supposée difficile voire impossible à évaluer, l'activité d'enseignement est souvent largement absente des critères de promotion, parfois même de recrutement des E-C. Dans la suite, l'accent est mis sur la formation pédagogique des E-C, mais une bonne partie des questions soulevées concerne plus largement tous les enseignants du supérieur.

### ENSEIGNER, UN MÉTIER QUI DEVRAIT S'APPRENDRE... AVANT !

À l'heure actuelle, une fraction importante des E-C n'a jamais reçu quelque formation pédagogique que ce soit : le Monitorat d'Initiation à l'Enseignement Supérieur, destiné à préparer des doctorants au métier d'E-C, n'a été créé qu'en 1989 ! Vingt ans après, c'est probablement moins d'un E-C en fonction sur trois qui a été moniteur et a donc bénéficié d'une certaine formation pédagogique. En outre, la formation dispensée au sein des CIES n'étant à peu près pas cadrée et laissée à l'appréciation des collègues volontaires pour

**Supposée difficile voire impossible à évaluer, l'activité d'enseignement est souvent largement absente des critères de promotion, parfois même de recrutement des E-C**



© Christing-O-

s'en charger, sa qualité et même sa nature sont extrêmement variables d'un centre à l'autre.

Pourtant, cette situation déjà insuffisante risque encore de s'aggraver : le nouveau contrat doctoral ayant abrogé le décret qui définissait le statut de moniteur et l'existence des CIES, ceux-ci ne perdurent que là où les universités ont fait le choix (financier notamment) de les conserver ; à Grenoble,

par exemple, une structure interuniversitaire rattachée au PRES continue à assurer la formation pédagogique des doctorants effectuant de l'enseignement ; pour combien de temps encore ?

### ENSEIGNER, UN MÉTIER QUI DEVRAIT CONTINUER À S'APPRENDRE... PENDANT !

Une fois ceux-ci recrutés, la carence en formation pédagogique initiale de E-C



n'est que bien faiblement comblée par la formation continue.

- Tout d'abord, le droit à la Formation Continue des E-C continue à être très mal reconnu : longtemps complètement nié, sous prétexte que les E-C se forment en permanence en lisant des articles, en participant à des congrès... il est maintenant mieux accepté, mais sans donner lieu pour autant aux décharges nécessaires. C'est ainsi que le temps passé à suivre une formation pédagogique ne peut généralement pas être intégré dans le service d'enseignement et doit donc être pris sur le temps de recherche ou sur le temps libre des E-C.

- Ensuite, il n'existe que peu d'universités offrant un service de formation pédagogique, souvent appelé Service Universitaire de Pédagogie (SUP), contrairement à ce qui se passe en Belgique, en Suisse ou au Québec, pour ne citer que des exemples francophones. Créés en ordre dispersé à partir du début des années 2000, les SUP, plus encore que les CIES, fonctionnent en l'absence de tout cadrage national. S'il existe un réseau des SUP qui permet aux collègues qui s'investissent dans leur mise en œuvre d'échanger sur leurs pratiques, en revanche, il n'est que de parcourir les sites de la petite dizaine de SUP existant pour constater à quel point les missions de ces services et les formations qu'ils proposent peuvent présenter des variations considérables d'une université à l'autre. Dans tous les cas, même si la Ministre a récemment évoqué leur existence (*conférence de presse du 17 décembre 2010 sur la Nouvelle Licence*), d'ailleurs sous l'angle totalement réducteur de la « diffusion et de la mise en œuvre des innovations en matière d'enseignement » et du « soutien logistique correspondant », les SUP demeurent des structures

entièrement dépendantes de l'engagement militant de quelques collègues et des priorités et choix budgétaires des établissements.

#### ENSEIGNER, UN MÉTIER

#### QUI S'APPREND...

#### UNE REVENDICATION

#### À CONSTRUIRE ET PORTER

#### AU SEIN DU SNESUP

Même s'il est toujours possible de regretter que les pratiques pédagogiques universitaires évoluent trop lentement et sont encore loin d'être au cœur des préoccupations de la grande majorité des E-C, force est de constater que les collègues y sont de plus en plus sensibles et attentifs. Même si les débats sont parfois confus, mal posés voire piégés par le contexte actuel de profonde remise en cause des missions de service public des universités, une large fraction des questions qui traversent la communauté universitaire depuis 2 ans est d'une façon ou d'une autre liée à celle de la formation pédagogique des E-C : la place de l'enseignement dans le statut des E-C, le rôle du CNU et l'évaluation, la licence... et la formation des enseignants du primaire et du secondaire !

Alors qu'en recherche comme en

enseignement les E-C sont soumis non seulement à une intensification mais aussi à un morcellement et à une perte de cohérence, de convivialité et de sens de leur travail, revendiquer le droit pour tous à la formation pédagogique initiale et continue constitue une exigence forte que nous devons collectivement construire et porter, à la fois comme :

- élément de réponse au défi que représente une élévation significative du pourcentage de jeunes diplômés du supérieur ;
- facteur d'épanouissement individuel et d'enrichissement collectif dans notre métier d'enseignant-chercheur.

Une réflexion a été amorcée en 2010 au congrès d'études du SNESUP à Dijon sur la formation initiale de E-C (liée à celle d'un éventuel prérecrutement) et se poursuit au sein du Secteur des Personnels sur le volet du droit à la formation (initiale et continue). Sur les contenus et les spécificités de la formation pédagogique des enseignants du supérieur, ainsi que sur les structures qui pourraient assurer cette formation, il est temps d'ouvrir un grand chantier, impliquant notamment les acteurs actuels des CIES, des SUP et des IUFM.

Alors qu'en recherche comme en

**Il n'existe que peu d'universités offrant un service de formation pédagogique, souvent appelé Service Universitaire de Pédagogie (SUP), contrairement à ce qui se passe en Belgique, en Suisse ou au Québec**

## Questions pédagogiques dans l'enseignement supérieur

→ par Jean Fabbri, Université de Tours

**Jean Fabbri, ancien secrétaire général, a coordonné en septembre 2010 un dossier sur les dimensions pédagogiques de l'enseignement supérieur dans le mensuel du SNESUP. Il revient ici, sur quelques « évidences » et quelques interrogations.**

Pour la première fois depuis de longues années le mensuel du SNESUP a consacré en septembre dernier son dossier central aux dimensions pédagogiques de l'enseignement supérieur. La raison en était double, et les interrogations méritent d'être prolongées dans ce FDM.

D'abord, et même si c'est un propos à nuancer, je crois que la grande majorité des universitaires (enseignants-chercheurs et enseignants) est réellement attachée à la réussite de cette phase conséquente de leur activité professionnelle. Réussite qui, pour chacun, se manifeste par une présence « attentive » des étudiants aux enseignements (cours TD ou TP), par des questions posées au fil du cours ou par la suite (y compris via l'internet), et enfin par la lecture de copies d'examen. Faire croire le contraire – ce que tente de



© Pascal

faire la ministre, voire certains collègues (au motif que pour l'essentiel la carrière des enseignants-chercheurs se joue sur des dimensions « recherche »), n'est pas vrai.

En second lieu, l'un des enjeux de la période actuelle est bien de faire reconnaître la diversité justifiée et nécessaire des pratiques d'enseignement dans le supérieur... au contraire d'une organisation de l'enseignement totalement calibrée et normative dont le modèle explicite et affublé du label « pratiques pédagogiques innovantes » est promu intensivement par le ministère. Il revient donc



► aux collègues, à leurs associations de spécialistes, à leurs syndicats de porter, comme dans le champ scientifique, l'exigence du pluralisme et ... d'un réel investissement par la création d'emplois statutaires. S'il s'agit ici de jeter quelques pistes il convient aussi de dénoncer ce qui apparaît comme le cadre conceptuel de la pédagogie dans le post-bac qui est tout sauf neutre et dont les acteurs premiers — universitaires et étudiants — se sont peu à peu laissés déposséder. En effet, en cette période où la logique libérale imprègne tout, la dimension pédagogique paraît réduite à des indicateurs, lesquels sont comme souvent des chiffres discutables tant dans leur élaboration que dans leur usage. De quoi parle-t-on : du taux d'échec (essentiellement en première année), de taux d'insertion professionnel et des palmarès établis par les étudiants. Il est donc plus que nécessaire de redéfinir le champ des objectifs pédagogiques appuyés sur des fondements didactiques solides. En l'occurrence devraient être convoquées les expériences de formation d'adultes (en formation initiale comme en formation continue), les pratiques les plus variées de stimulations directes et indirectes des apprentissages... et surtout il conviendrait de prendre appui sur un corpus théorique lié aux sciences cognitives. Pour une large part, les débats autour de ces questions sont biaisés par le refus tant des pouvoirs publics que du monde universitaire (certes très préoccupé actuellement par sa survie dans le cadre très hostile de la loi

**Il revient aux collègues, à leurs associations de spécialistes, à leurs syndicats de porter, comme dans le champ scientifique, l'exigence du pluralisme et d'un réel investissement par la création d'emplois statutaires**

LRU) d'interroger le fond des objectifs des cursus post-bac. L'uniformisation de la structure LMD n'est pas pour clarifier dans ces enjeux. La fonction de transmission des savoirs dans l'enseignement supérieur n'est pas détachable d'enjeux considérables sur lesquels interviennent avec constance le patronat et les idéologues qu'il influence. En premier lieu, ce sont bien les savoirs mêmes (et pas seulement leur transmission) qui sont pour partie sinon récusés du moins minorés dans la plupart des propos libéraux. Du MEDEF, à l'Institut Montaigne, des rapports transmis aux ministres ou aux parlementaires, dans les discours de la ministre, le terme « compétences » l'emporte — de loin — sur celui de « savoirs ». La montée en effectif des Écoles de Commerce, le plus souvent déconnectées de toute formation universitaire à l'économie, comme l'intervention récente du MEDEF pour défendre les privilèges de la Commission des Titres d'Ingénieurs dans l'examen d'habilitation des formations d'ingénieurs

**La fonction de transmission des savoirs dans l'enseignement supérieur n'est pas détachable d'enjeux considérables sur lesquels interviennent avec constance le patronat et les idéologues qu'il influence**

attestent du caractère dominant de ce côté-là d'une vision des formations supérieures étroitement liée au compagnonnage. Dans ce qui est présenté par V. Péresse comme « *la nouvelle licence* », ces deux aspects : compétences et compagnonnage sont fortement présents et liés. C'est une régression historique. Au lieu de nous accommoder d'une vision — qui n'est pas la nôtre ! — de l'enseignement comme une sorte de maladie honteuse de l'université, affichons une fierté des constructions pédagogiques élaborées au plus près des enjeux disciplinaires et des publics étudiants. Dénonçons l'obscurantisme des supposées « pédagogies innovantes » prônées par le ministère le plus souvent fondées sur les supports logiciels marchands, sur une dématérialisation des apprentissages qui masque y compris la dimension physique du travail tant celui des enseignants (ni présents ni écrivant au tableau...) que celui des étudiants réduits à des manipulateurs de « souris » et de fichiers virtuels !

## De l'INRP à l'IFE : pourquoi la pédagogie universitaire ?

→ par Alain Mercier, professeur à l'INRP, directeur de l'UMR P3 ADEF, Aix-Marseille Université et École normale supérieure de Lyon INRP

**Alain Mercier s'insurge de l'intégration-suppression de l'INRP qui conduit à supprimer les moyens pour des recherches qui restent nécessaires sur les domaines des enseignements autres qu'universitaires sans en fournir vraiment pour ce « nouveau » domaine, ce qui risque de conduire à renforcer le mépris de certains pour le métier d'enseigner.**

L'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) a donc été dissous le 29 décembre 2010. Le musée de l'Éducation, à Rouen, est cédé au Centre National de documentation Pédagogique. Tous les autres biens, services et personnels sont transférés à l'École Normale Supérieure de Lyon, le directeur en est l'administrateur provisoire. Ces moyens vont alimenter la création d'un « Institut Français de l'Éducation » (IFE). Certains regrettent le terme pédagogie. L'important est à mon avis que la vocation de l'IFE ne sera plus (entre autres, mais c'était une de ses fonctions centrales) d'irriguer par ses travaux de recherche didactiques le *système d'enseignement*<sup>(1)</sup> de tous degrés, en collaboration avec les acteurs.

**DES BOULEVERSEMENTS AUX FORTES CONSÉQUENCES**  
La question des contenus d'enseignement n'est plus posée explicitement et la connaissance de l'histoire du système risque de disparaître. Car, de fait, le terme

**Depuis dix ans, l'INRP ne pourvoit pas ses postes vacants.**



Transfert à l'ENS Lyon

© Christing-O

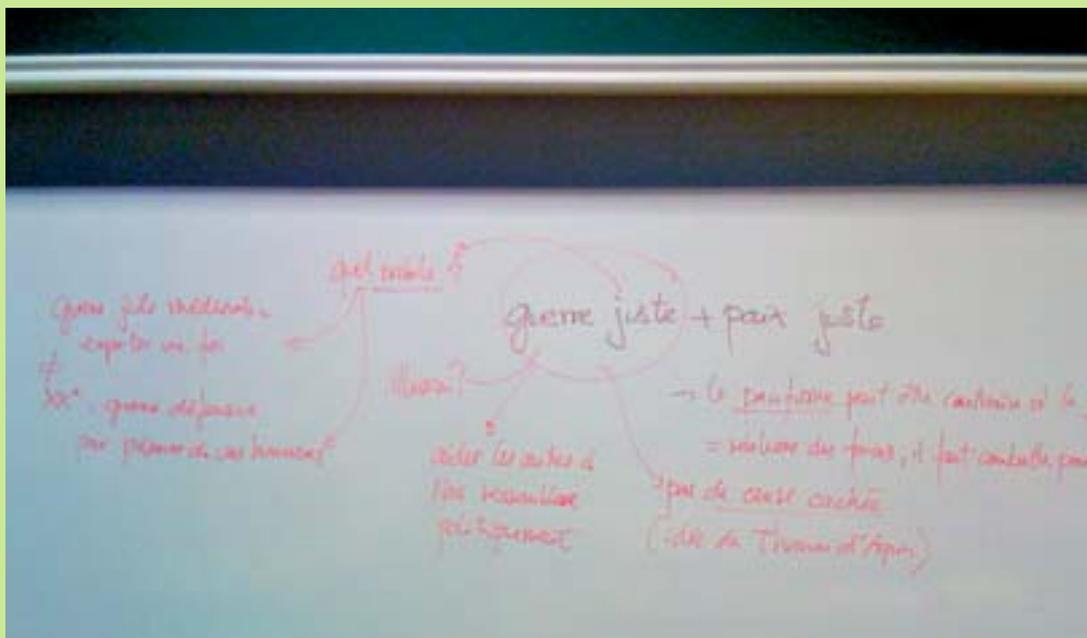
d'éducation conduit à ne plus nommer le *système éducatif scolaire*, et bien sûr à ne plus le qualifier par sa nature de *service public* (c'est-à-dire de sa fonction sociale de production de citoyens et de citoyens ayant bénéficié d'une instruction de haut niveau). On ne retrouve pas facilement, à l'exposé des missions de l'IFE<sup>(2)</sup>, la présence de questions de recherche relatives à :  
— Comment organiser l'éducation de tous les citoyens ?  
— Que faut-il proposer à l'étude, à l'enquête, à la formation, dans les écoles, collèges, lycées (en termes de savoirs, de questions, de compétences) ?

— Comment, dans les universités, préparer les futurs professeurs à ces enjeux de leur métier ? Comment les outiller efficacement, dans leur travail de directeurs d'étude de savoirs, organisateurs d'enquêtes sur des questions vives, formateurs de l'expérience intellectuelle et pratique d'une classe d'âge, éducateurs ? Quels sont donc les enjeux de l'ENSL, dans l'opération ? Plus de dix postes d'enseignants-chercheurs à l'INRP étaient non pourvus et, grâce aux recrutements devenus possibles l'ENSL pourra ouvrir : 1) un nouveau secteur de recherche, la « pédagogie universitaire » et 2) une « agence qualité éducation ».

L'introduction de la notion d'éducation aura donc des conséquences fortes. Créer une agence qualité n'est utile que si l'on pense que, dans ces questions, tout est affaire de volonté. Or, cette question de volonté dans l'action ramène à la pédagogie, qui est toujours une science morale, c'est-à-dire une science de l'action, un art du jugement en situation. Les « grands » pédagogues qui parlent pédagogie disent la valeur des choix envisageables et orientent ainsi la décision politique, qui dépend fortement du contexte et de l'évaluation qu'en fait le décideur. En parallèle, les petits pédagogues parlent sur le terrain aux petits décideurs que sont les professeurs, responsables de quelques élèves, quelques heures par semaine, quelques semaines par an. La pédagogie est donc à l'action éducative ce que la philosophie des lumières puis les sciences politiques sont à l'art de gouverner, et de manager. L'INRP avait dépassé ces limites à la recherche en développant un grand service de travail sur les contenus d'enseignement, les didactiques, et en cherchant à identifier les systèmes de contraintes (internes et externes au système d'éducation) qui produisent les disciplines et les curriculums ; le risque de revenir trente ans en arrière est aujourd'hui réel.

### INTRODUCTION DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Par ailleurs, la *pédagogie universitaire*, fait son entrée à l'Institut Français de l'Éducation, au moment



© F.-Jourd

**Cette question de volonté dans l'action ramène à la pédagogie, qui est toujours une science morale, c'est-à-dire une science de l'action, un art du jugement en situation**

où l'intérêt pour les recherches didactiques disparaît. L'intérêt pour ce qu'il se passe dans les universités est pertinent, mais sa définition sous le terme de pédagogie est dangereuse.

I. D'abord sans doute, parce que parler pédagogie permet d'affirmer nettement que la décision n'appartient pas au pédagogue<sup>(1)</sup> : c'est une position prudente ; ensuite, parce que cela permet d'ouvrir l'espace des discours sur l'action à toutes les sciences sociales dures (cognitive, sociologie, psychologie sociale expérimentale) comme à la philosophie ou à la politique, sans pour autant toucher à la liberté de décision des responsables ou des acteurs<sup>(2)</sup>. Durkheim, pensant que la pédagogie était affaire de sociologie affirmait, dans le *Dictionnaire Pédagogique*, que : « Il n'est pas d'homme qui puisse faire qu'une société ait, à un moment donné, un autre système d'éducation que celui qui est impliqué dans sa structure, de même qu'il est impossible à un organisme vivant d'avoir d'autres organes et d'autres fonctions que ceux qui sont impliqués dans sa constitution... Il est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous voulons. Nous sommes forcés de suivre les règles qui règnent dans le milieu social où nous vivons... » et donc, que l'action éducative est contrainte par les conditions sociales de son exercice. II. Ensuite, parce que cela permet d'oublier les didactiques, qui mon-

trent que les formes pédagogiques (qui ne sont pas au choix du professeur, mais sont des contraintes de son action) permettent ou interdisent la vie de certaines formes épistémologiques. Je proposerai seulement quelques points, sur cette question :

1) Par exemple, aux extrêmes, si à l'école et ailleurs dans la société, *savoir* c'est réciter le cours, alors apprendre à *faire* des exercices est inutile ; si *savoir* c'est être compétent, alors il n'y a rien à savoir parce qu'il suffit de *faire* ; si savoir c'est être expert, alors l'expérience vécue et l'activité variée sont premières.

2) Les didactiques montrent le prix de la connaissance technique, dans le domaine de la production des savoirs, d'une génération à la suivante. Ainsi, on ne peut être enseigné qu'à la mesure de ce que l'on sait, et pour définir des commencements pertinents il faut une analyse de leurs conditions d'existence anthropologique. La connaissance universitaire d'une discipline n'y suffit pas : il faut que le professeur sache rendre les élèves ignorants de ce qu'ils ont à apprendre et cela fait, il faut

(1) En l'état, le terme de système d'enseignement ne figure pas dans l'énoncé des missions de l'IFE (voir note 3). En l'état, le terme scolaire ne figure pas non plus et l'éducation n'est pas qualifiée de service public (pas même l'éducation scolaire).

(2) En l'état du travail de définition, l'IFE aurait pour missions :  
 • d'accompagner le système éducatif dans ses évolutions ;  
 • de développer des recherches sur les différentes formes et pratiques d'éducation ;  
 • de fournir un appui au pilotage et à l'évaluation des politiques en matière d'éducation, en France et au sein des organisations internationales ;  
 • de proposer des formations initiales ou continues en matière d'éducation dans tous les secteurs de la vie économique et sociale ;  
 • de mettre à disposition du public des ressources scientifiques en matière d'éducation ;  
 • de nourrir un espace de débat sur les grands enjeux contemporains de l'éducation.

(3) Puisque le discours pédagogique est morale de l'action.

(4) Puisque ces savoirs ne portent pas directement sur les conditions et les contraintes de l'action, ils ne permettent pas de définition de normes techniques de l'action, manières de satisfaire aux contraintes.



► qu'il sache leur permettre d'explorer, à partir de ce qu'ils savent, la situation qu'il leur a faite.

3) Le type d'usage des savoirs qu'est l'enseignement, direction de l'étude des savoirs disponibles et organisation de la recherche dans les domaines nouveaux ainsi identifiés, suppose le travail collectif d'une profession et de ses intellectuels, qui doivent ensemble produire les infrastructures conceptuelles et épistémologiques de l'action professionnelle. Par exemple, parce que l'on n'acquiert des informations par les médias qu'à la mesure de l'organisation dont on dispose, pour les enregistrer, et que pour produire une organisation suffisamment souple il faut une analyse de l'épistémologie artificielle que propose un curriculum : il faut que le professeur sache la position de son intervention ponctuelle dans la construction curriculaire, pour réguler l'étude et la recherche qui produisent l'apprentissage efficace.

#### QUE DEVIENNENT LES QUESTIONS SUR L'ÉCOLE ?

Demeurent en outre les questions de l'école dans son sens large c'est-à-dire de la Maternelle au Collège et aux Grandes Écoles. Que faut-il enseigner, comment faut-il l'enseigner ? Ces questions sont absentes par omission, leur présence n'est plus que la trace de l'état

antérieur, la recherche se limitant bientôt à l'observation de la manière dont les professeurs se débrouillent pour survivre<sup>(5)</sup>. Car depuis dix ans, l'INRP ne pourvoit pas ses postes vacants. Depuis son installation sur Lyon, des secteurs entiers sont en friche, et pour les autres, il suffit d'attendre les départs à la retraite des anciens de la génération des didactiques et des IUFM : cela ne saurait tarder, au vu de la pyramide des âges. Les demandes de postes IFE qui se dessinent ne rattraperont pas la situation.

Si des travaux en ce sens ne sont pas conduits, très bientôt, il sera possible aux tenants des savoirs et aux réactionnaires d'affirmer encore et sans vergogne que les problèmes de l'école sont des *questions de formation disciplinaire des professeurs*, comme ils le font depuis toujours et comme si eux-mêmes pensaient que, eux qui sont bien formés, à la place des professeurs en poste ils feraient

les bons enseignants dont la société a besoin. Ce mépris pour le métier d'enseigner est semblable en tout point à celui de la ménagère bourgeoise évaluant le travail de sa servante : « ni fait ni à faire » ; elle ferait bien mieux et le prouve avec l'autorité de qui détient le capital symbolique, en trouvant un recoin à déclarer sale.

Si la volonté des cabinets ministériels actuels de détruire l'INRP est manifeste (le rapport Moret proposait une tout autre piste, avec la transformation de l'INRP en EPSTP capable de définir ses objets de recherche et de faire alliance avec l'ENSL) la bonne volonté des responsables de l'opération IFE sur le terrain ne peut être mise en doute. Mais l'enfer est pavé de bonnes intentions.

(5) On sait aujourd'hui que l'une de ces manières est de ne pas enseigner ce qui leur est demandé et qui leur semble hors d'atteinte pour leurs élèves. Mais qui le verra, quand plus personne ne regardera les contenus de l'enseignement ? Qui pourra le dire, et qui aidera à inverser le mouvement, quand plus personne ne travaillera à la définition de contenus pouvant donner matière à une activité scolaire et de formes possibles pour leur étude dans les écoles ?

#### BIBLIOGRAPHIE

• **Mercier, A. (2008). *Pédagogie et didactique*. In E. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire des sciences de l'éducation*. Paris : PUF.**

## Une Recherche en éducation pour accompagner les évolutions des enseignements scientifiques à l'université

→ par Michel Larini, Université de Provence – IUFM

**Michel Larini propose une analyse de l'évolution de certains enseignements scientifiques à l'université qui prendraient désormais plus en compte les dimensions pédagogiques pour répondre à de nouveaux défis qui ne pourront être relevés qu'au prix d'un développement de recherches spécifiques en éducation.**

**D**urant de nombreuses décennies, l'objectif principal des enseignements scientifiques à l'université a été de former de nouveaux chercheurs. La formation s'adressait à des étudiants convenablement adaptés qui s'inscrivaient dans un nombre limité de cursus : mathématiques, physique, chimie, biologie, géologie. Parallèlement, après deux années de classes préparatoires sélectives, les écoles d'ingénieurs formaient des cadres techniques de haut niveau.

Ce contexte simple et relativement stable a changé dès les années 80, mais contrairement à ce qui se passe pour les écoles, les collèges et les lycées, cela n'a suscité, du moins en France, ni suffisamment de travaux



de recherche, ni la mise en place de « formations de formateurs » pour les enseignants chercheurs en accompagnement de cette évolution.

#### UN CONTEXTE QUI A ÉVOLUÉ POUR LES ENSEIGNEMENTS SCIENTIFIQUES À L'UNIVERSITÉ

Les nouveaux outils mis à la disposition des scientifiques (informatique, calcul scientifique, matériels expérimentaux...) ont ouvert de nouvelles perspectives de recherches touchant aussi bien à l'infiniment grand, l'infiniment petit, la connaissance de la terre, la connaissance du vivant, l'étude de « systèmes complexes » non abordables jusque-là... En lien avec ces évolutions, mais également motivées par des problèmes posés par la société, se sont développées de nouvelles approches transversales pluridisciplinaires en lien, par exemple, avec le climat, les incendies, l'environnement, l'énergie, la sécurité, la santé... Ces évolutions s'accompagnent d'une modification des connais-



sances à transmettre aux étudiants. L'ouverture vers des formations transversales est renforcée par la professionnalisation progressive des formations scientifiques universitaires. La « formation pour la recherche » n'est plus l'objectif unique des universités scientifiques. Cela commence avec la création des IUT, des MST, des MIAGE... puis des formations d'ingénieurs universitaires et des IUP. Force est de constater que ces transformations successives ont conduit à un paysage riche par sa diversité mais peu lisible. Aujourd'hui, le dispositif LMD tente de donner une meilleure cohérence et une lisibilité internationale à tous ces cursus qu'ils soient généralistes ou professionnels. À titre d'exemple, dans ce cadre est en train de s'ouvrir un débat de fond, entre l'AERES et les instances nationales représentant les écoles d'ingénieurs. Il porte sur la possibilité d'attribuer un label « master en ingénierie » associé au dispositif LMD. À ce propos, de nombreux problèmes sont soulevés concernant : les référentiels de compétences nationaux et internationaux, les contenus à enseigner, la place des Sciences Humaines et Sociales, l'évaluation, l'orientation, les nouvelles méthodes d'enseignement adaptées aux nouveaux publics... autant de sujets méritant de véritables travaux de recherche pour répondre aux nombreuses questions qui se posent encore. La formation des enseignants au niveau master entre aussi dans ce cadre où il faut construire de nou-

**Des travaux de recherche pour cadrer, stabiliser, conforter les avancées mais aussi pour valider leur efficacité seraient les bienvenus**

**Une nation a besoin de chercheurs et de cadres scientifiques et techniques.**

velles formations alors que de nombreuses questions se posent encore. Dans ce cas on peut même dire que le problème est mal posé, ce qui complique d'autant la recherche de bonnes solutions.

Pendant cette même période, l'enseignement supérieur s'est ouvert à de nouveaux publics. Les étudiants ne sortent plus du même moule. Ils se différencient de plus en plus par leurs origines scolaires et sociales, par la complexité de leurs parcours amont, par leurs situations sociales, par les objectifs qu'ils poursuivent. Souvent le choix de faire une première année en « faculté des sciences » est un choix par défaut. En général, malgré son implication, l'université est mal formatée pour gérer cette situation et garantir l'égalité des chances. En particulier le taux d'échec, très souvent, en première année n'est pas acceptable. Dans le même temps on enregistre une désaffection pour les études scientifiques jugées à la fois trop difficiles, quelquefois élitistes, et peu lucratives. Cette situation n'est pas saine car une nation a besoin de chercheurs et de cadres scientifiques et techniques. Comment répondre à ce problème ?

#### **UNE RECHERCHE EN ÉDUCATION POUR ACCOMPAGNER UN CONTEXTE NOUVEAU ET ÉVOLUTIF**

Aujourd'hui, face à de nouveaux publics, à des effectifs en diminution, à la concurrence nationale et internationale entre les universités, chacun doit réfléchir aux dispositifs de formations et à la pédagogie pour enseigner les sciences à l'université. En Europe, certaines universités (Louvain, Lausanne, Compiègne...) sont considérées comme pionnières en la matière. En France, depuis des années, des enseignants chercheurs font preuve d'innovation. Ils avancent, en tâtonnant, et ils sont souvent désorientés face à de nouvelles formes d'enseignement (enseignement à distance, enseignement par projets, enseignement par alternance...) dont ils ne maîtrisent pas toujours tous les tenants et aboutissants. Le même problème peut se poser quand il s'agit d'utiliser de façon optimale les nouvelles

technologies d'information et de communications (TICE). Les problèmes qui se posent aujourd'hui pour l'enseignement des sciences à l'université ouvrent des champs de recherche qui interrogent les disciplines scientifiques concernées, mais aussi la didactique, les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie, les TICE... Des travaux de recherche pour cadrer, stabiliser, conforter les avancées mais aussi pour valider leur efficacité seraient les bienvenus. Il faut aussi, compte tenu des nouveaux outils de formation, imaginer de nouvelles formes d'enseignement pour améliorer l'accueil des nouveaux publics (par exemple : prise en compte des handicaps, des étudiants salariés, des reprises d'études...) et mieux faire face aux nouvelles missions des universités.

#### **QUELLE ORGANISATION POUR UNE RECHERCHE EN ÉDUCATION POUR LES ENSEIGNEMENTS SCIENTIFIQUES À L'UNIVERSITÉ ?**

Une mise en synergie des enseignants chercheurs « disciplinaires » et des chercheurs en éducation s'impose pour cibler les problématiques de recherches à aborder. De plus, cela favoriserait la reconnaissance de ces travaux par la communauté universitaire.

Une opportunité est peut-être à saisir. Les IUFM ont été intégrés aux universités. La mastérisation de la formation des enseignants a créé des liens entre les composantes disciplinaires des universités et l'IUFM. Pendant plus de 20 ans les problèmes liés à l'enseignement et à l'éducation dans les écoles, les collèges et dans les lycées ont été largement pris en charge sous diverses formes par les IUFM en lien, souvent, avec des structures de recherches en éducation reconnues. Cette expérience et ces compétences pourraient être utilisées pour créer un cadre fédérateur propice à des travaux de recherche au service de l'enseignement supérieur. Enfin, pour mieux appréhender leur métier d'enseignant, il est indispensable d'informer tous les enseignants chercheurs des résultats de la recherche. Il faut aussi assurer une formation sérieuse, fondée sur les résultats de la recherche, pour les néo-enseignants chercheurs mais aussi une formation continue pour les enseignants chercheurs titulaires.

## Formations universitaires et recherche en didactique

**Yves Chevallard plaide pour une reconnaissance et un développement de la recherche en didactique dans l'enseignement supérieur, malgré les difficultés spécifiques qu'il pointe et pour lesquelles il propose un diagnostic illustré par l'histoire.**

→ par Yves Chevallard, Université de Provence

Conduire des recherches en didactique, non sur l'enseignement primaire ou secondaire, ce qui est classique, mais sur les formations universitaires, présente aujourd'hui des difficultés toutes particulières. Comme ailleurs, la culture ambiante où le chercheur doit évoluer paraît ici

indifférente, voire hostile à de telles recherches. Comme ailleurs, semble en effet régner l'idée que, en matière de « pédagogie », chacun est ici compétent et l'est d'autant plus qu'il croit occuper une position plus élevée dans l'institution. Mais cette croyance prend une autre tonalité du fait que, en

règle générale, et contrairement au primaire et au secondaire, l'institution possède en son sein des enseignants chercheurs supposés spécialistes des questions de formation. Car cela n'empêche pas par exemple la création de commissions de « rénovation pédagogique » constituées de personnes





© apSoc.de

à laisser le chercheur observer *in situ* cet enseignement. Quant à la méthode cardinale en didactique, celle de l'ingénierie didactique, elle semble à peu près exclue, sauf à ce que le chercheur intervienne en ingénieur didacticien sur ses propres enseignements, ce qui pose des problèmes sans doute non insurmontables mais limite arbitrairement les sujets qu'il peut ainsi étudier. Ce phénomène de fermeture est à relier à une autre évolution non moins gênante pour le chercheur : l'émiettement des formations en unités d'enseignement démultipliées à l'envi par la structure tronc commun-options, ces unités étant elles-mêmes fréquemment découpées en sous-unités distribuées entre de multiples « intervenants » qui, souvent, n'ont plus dès lors ce qu'on appelait autrefois « un cours », mais sont conviés à répéter des fragments d'un cours désormais introuvable. Cet émiettement, bien suggéré par l'ouvrage du sociologue Jacques Sira-cusa, *Vacances sociologiques* (2008), ouvre la voie à une véritable *anarchie pédagogique*, où, par exemple, on peut voir un enseignant fixer *motu proprio* un rendez-vous de travail à des étudiants alors que ceux-ci ont officiellement cours au même moment avec un autre enseignant.

#### LA DISSOLUTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Globalement, cette situation ne facilite pas le travail du chercheur, qui voit alors son objet se dissoudre et devenir presque inassignable, en même temps que se crée une forte incertitude chez les étudiants et, on vient de le voir, chez les enseignants eux-mêmes, comme si toute chose devenait à la fois possible et improbable. Dans le secondaire, le chercheur peut s'entendre avec l'enseignant pour venir observer sa classe quand tel thème y sera étudié ; par contraste, et pour ne prendre qu'un exemple, un didacticien qui voudrait étudier la rencontre d'étudiants en sciences de l'éducation avec la notion de degré de liberté (en relation avec le test statistique classique du chi-deux) devrait, en bien des cas, chercher longtemps et difficilement son objet. Les conditions de la recherche semblent encore plus nettement dégradées quand celle-ci

porte sur les formations d'enseignants. La refonte et la fonte de ces formations qu'a provoquées la mas-térisation fournissent des exemples flagrants des effets d'un dérangement pédagogique accru et de la difficulté qui en résulte pour le travail de recherche. Le suivi par des chercheurs d'une promotion d'étudiants se destinant au professorat devient matériellement malaisé, sinon impossible. Surtout, l'injection dans les formations de contenus beaucoup moins spécifiques du futur métier, par lesquels on semble vouloir pallier l'indisponibilité, faute de recherches idoines, de contenus de formation appropriés, crée un halo gênant pour qui veut observer et analyser la dynamique de préparation au métier : les lignes de force s'estompent derrière un pêle-mêle d'« interventions » qu'il est difficile, on l'a dit, de documenter précisément. Dans cet univers fait de singularités pédagogiques, les régularités didactiques tendent à devenir insaisissables. En attendant la recomposition éventuelle des formations, à laquelle œuvrent tout de même certains enseignants (et quelques responsables de différents niveaux), le chercheur en didactique doit se garder de prendre pour des phénomènes stables les effets de bord à la fois spectaculaires et illusoire que la décomposition pédagogique ne laisse pas d'engendrer.

**Le chercheur en didactique doit se garder de prendre pour des phénomènes stables les effets de bord à la fois spectaculaires et illusoire que la décomposition pédagogique ne laisse pas d'engendrer**

▶ importantes à d'autres titres, mais où l'apport possible de tels spécialistes paraît, délibérément ou non, entièrement ignoré. Seul le *general pecking order*, l'ordre de préséance établi dans l'institution, semble ici tenu pour pertinent. Plus généralement, et selon un constat, hélas ! classique, dans un milieu où l'on fait profession de priser hautement le savoir, tout se passe comme s'il n'y avait rien à savoir pour entreprendre de diffuser le savoir ; seulement des décisions à prendre, qu'une sagesse ineffable inspire. La « pédagogie universitaire » qui en est le corrélat ne facilite guère la tâche du didacticien.

#### LA DISPARITION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Pour étudier la didactique, celui-ci doit aller l'observer au cœur même des « classes » ; mais avant cela déjà, il analyse usuellement les écrits qui émanent des classes ou y retournent — tels les manuels au secondaire — et témoignent ainsi, fût-ce approximativement, de la manière dont le savoir y est « traité ». Or ce que, au secondaire, le manuel révèle au chercheur tend ici à se dérober. L'usage existait naguère à l'université de rendre public le texte des cours, d'abord à travers l'humble photocopie destiné aux étudiants, quasi obligatoire dans la pédagogie universitaire d'autrefois, ensuite par le *Cours* appelé à faire référence dans son domaine et touchant un plus vaste public par le truchement d'une maison d'édition générale ou spécialisée. Or, l'exigence tout à la fois épistémologique et citoyenne de publicité du texte des enseignements semble actuellement s'effacer, alors même que la publication en ligne en rend désormais l'observance facile. Pis encore, il semble qu'existent, chez certains collègues, de fortes réticences à faire connaître à qui-conque le contenu de leur enseignement, et plus encore

**L'exigence tout à la fois épistémologique et citoyenne de publicité du texte des enseignements semble actuellement s'effacer**

IUFM D'ALSACE

# Des incertitudes

→ par Richard Cabassut, secrétaire de la section IUFM d'Alsace

La mastérisation à l'IUFM d'Alsace se produit a priori dans des conditions positives : conseil d'école et direction d'IUFM favorables, aucune concurrence entre les deux universités (UDS à Strasbourg et UHA à Mulhouse), accord avec le rectorat et les IA pour les stages, reconnaissance de l'IUFM pour porter les cinq spécialités de masters pour préparer aux métiers de PE, de PLP, de CPE et d'autres métiers de l'éducatif, de professeur de génie industriel ou mécanique (cohabilité avec l'UHA), ou pour élèves en handicap ou en difficulté d'apprentissage. Mais des difficultés apparaissent. L'IUFM a du digérer en deux ans la fusion des trois universités, son intégration à la nouvelle université de Strasbourg (UDS) et la mastérisation. Les autres masters (second degré) sont portés par des facultés disciplinaires, dont certaines (philosophie) ont coupé les ponts avec l'IUFM. Beaucoup de professeurs stagiaires, notamment dans le second degré, expriment une grande souffrance. La baisse importante des effectifs d'étudiants et du nombre de postes au concours entraînent la fragilisation des quatre sites : Gueb-

willer fermé, Colmar et Sélestat moins fréquentés, travaux d'extension du site de Strasbourg stoppés. La restructuration de services (administratifs, informatiques... parfois rattachés aux services centraux de l'université), entraîne des tensions. Les services des formateurs connaissent des tensions de sur/sous-services suivant les disciplines. À l'IUFM, sans laboratoire de recherche propre, où 50 % des enseignants sont de statut second degré contre 15 % dans l'ensemble de l'université, l'encadrement des mémoires de master et des séminaires de recherche est problématique et le niveau d'exigence de la recherche ne semble pas à la hauteur des autres masters. La faculté des sciences de l'éducation, son laboratoire de recherche et l'IUFM essaient de se rapprocher au sein du collegium éducation et formation. Mais les tentatives de l'IUFM de lancer une équipe de recherche (projet de jeune équipe ou de structure fédérative de recherche) n'aboutissent pas, du fait des réticences du ministère. Pour l'année prochaine des inquiétudes subsistent sur le renouvellement des postes pour les disciplines en



© Mellow-Cotton

besoin et sur la reconnaissance du projet de licence polyvalente enseignement portée par l'IUFM, concurrencé par de nouveaux projets de licences pluridisciplinaires portés par d'autres composantes : souhaite-t-on limiter la composante IUFM aux deux années des masters métiers de l'enseignement avec des effectifs en voie de diminution ? Peut-on poursuivre un calendrier insensé avec une mastérisation menée à la hussarde, et proposer une nouvelle maquette de master pour le plan quinquennal 2013-2017 alors que la première mise en place des masters n'est pas terminée et évaluée ? Va-t-on vers un affaiblissement de la filière de formation aux métiers de l'enseignement ?

IUFM DE GRENOBLE

# En pleine déstabilisation

→ par Bernard Emptoz, université Joseph Fourier (UJF)

La question du proche avenir de l'IUFM de l'Académie de Grenoble taraude très clairement l'ensemble des personnels. Le malaise est fort et les signes décourageants s'accumulent. Comme ailleurs, après l'intégration et la mastérisation, nous subissons encore. Nous subissons le « gel de 8,5 postes IUFM d'enseignants » sur l'ensemble des 10,5 postes que l'Université Joseph Fourier, université intégratrice, va utiliser pour stabiliser ou promouvoir des personnels dans l'ensemble de l'université. Ce « gel » n'a pas fait l'objet d'une présentation au Conseil d'école de l'IUFM mais, présenté directement au CTP, il a été voté au CA de l'Université. Outre la méthode, cette mesure tend à donner raison aux collègues qui développent des stratégies de recherche d'autres solutions professionnelles. Cette mesure est mal comprise car les charges de travail des personnels se sont accrues (groupes de masters premier degré chargés, mises en œuvres complexes des masters). Des vacataires issus du second

Ciel non dégagé

degré sont alors recrutés en urgence pour faire face ! Les formateurs, priés de concentrer leurs activités sur l'enseignement en masters, ne peuvent couvrir toutes les demandes de FC premier degré. Enfin, des formateurs sont « encouragés » à compléter leurs services sur d'autres sites mais avec des charges nouvelles liées aux déplacements dans une académie très étendue. Nous subissons aussi les grandes difficultés de l'éventuelle mise en place de l'Université de Grenoble. Naïvement, nous pensions que l'IUFM pouvait être une première pierre à l'édifice. En réalité, les désaccords entre universités font que la formation des enseignants est reléguée au second plan. Comme chaque université a choisi d'inscrire donc de garder ses étudiants, l'université intégratrice se trouve avec une charge financière très importante et une impasse : comment régler la question du financement du master premier degré par exemple ? Les élus des personnels au conseil d'école de l'IUFM ont refusé de participer au vote du budget pour attirer l'attention de toutes les universités de l'académie sur cette question cruciale. Nous subissons enfin la recomposition

interne de l'UJF. L'IUFM doit être intégré dans une composante à créer mais, en dépit des dénégations, cela pose la question du maintien de l'unité de l'IUFM sur l'ensemble de l'académie, ou de son éclatement. Le président de l'UJF, rencontré par les élus du Conseil d'École (CE) puis par la FSU, se veut rassurant sur les principes mais ne peut donner une perspective d'avenir très claire qui pourtant s'avère nécessaire pour les personnels. Le devenir des centres locaux donne l'impression que l'état se resserre : le site de Privas est fermé mais cinq personnes s'y retrouvent sans tâche à accomplir. Le site haut savoyard de Bonneville pourrait être le prochain sur la liste. Toute cette déstabilisation accroît la souffrance au travail qui est générale et se manifeste plus particulièrement par un nombre anormal de congés maladie de moyenne et longue durée. Le CHS de l'Université, interpellé directement par le SNE-SUP, lors d'une séance en juin 2010 et sur la foi des rapports de la médecine universitaire, envisage un dispositif d'aide aux personnels de l'IUFM. Mais à ce jour, rien n'est encore en place !



© Solea20

**IUFM DU POITOU-CHARENTES**

# Une académie, deux universités, deux IUFM en concurrence ?

→ par Gisèle Jean, IUFM, université de Poitiers

L'académie de Poitiers est de taille plutôt modeste comprenant deux universités : Poitiers qui perd des étudiants depuis plusieurs années et La Rochelle dynamique mais de taille très réduite.

Avec l'intégration s'est posée la question de l'inscription des étudiants. Aujourd'hui les étudiants de La Rochelle sont inscrits à l'université de La Rochelle et ceux des trois autres départements à Poitiers, tous les personnels dépendant en revanche de l'université de Poitiers. Avec le passage aux RCE, nous nous dirigeons vers une partition de l'IUFM avec le plus gros département, la Charente maritime, et l'IUFM relié à l'université de La Rochelle et les trois autres départements reliés à l'université de Poitiers. Cette situation fragilise la situation de la composante IUFM qui va voir fondre ses effectifs étudiants et le nombre de ses personnels.

Si la répartition des effectifs PE entre les trois sites res-

CLES niveau B2



tant a pu être maintenue en 2010 par une répartition volontariste, à court terme si les effectifs continuent de fondre il sera de plus en plus difficile de maintenir tous les sites, compte tenu du passage aux RCE et de la politique de gestion du patrimoine de l'université.

**OFFRE DE FORMATION : EN RÉDUCTION**

Cette situation se met en place dans un contexte où l'offre de formation a déjà régressé à la rentrée 2010. Faute d'étudiants en nombre suffisant pour certaines formations celles-ci ont disparu. Il s'agit de masters correspondant à des concours au nombre de postes faibles mais pas seulement. Les formations PLP, physique se trouvent sur la sellette.

**LE POTENTIEL DE L'IUFM**

Depuis l'intégration, l'IUFM a payé un très

lourd tribut à l'université, postes d'informaticiens notamment mais également de TOS et d'enseignants. C'est à court terme compte tenu de la démographie des formateurs et l'amputation de formateurs de terrain (PLC et PEMF), un démantèlement rapide du potentiel de l'IUFM : perte de l'expérience acquise et de la synergie des équipes.

**BILAN**

Nous sommes passés d'un système de formation qui fonctionnait plutôt bien dans le premier et le second degré, lisible pour les étudiants, avec des équipes pluricatégorielles, une offre importante et de très bons résultats au concours et à la formation, à un système complètement opaque et loin d'une formation professionnelle notamment pour le second degré.

**IUFM DU MIDI-PYRÉNÉES**

# La situation à l'École interne de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail

→ par Marie-France Carnus, IUFM Midi-Pyrénées

Marie-France Carnus avait écrit cet article pour le FDM de décembre. Celui du mois de juin sera l'occasion de faire le point dans cette académie.

**DE L'INTÉGRATION À LA MASTÉRISATION : OÙ EN EST-ON ?**

En Midi-Pyrénées, depuis plus de deux ans et demi maintenant, de nombreuses actions et démarches ont eu lieu pour tenter de limiter les dégâts inhérents à la mise en marche forcée de la réforme néfaste et régressive dite de « mastérisation ».

Les élus SNESUP au Conseil d'École de l'IUFM Midi-Pyrénées ont été particulièrement actifs dans ces démarches (délégations auprès du Recteur, des Présidences d'universités toulousaines, le la Présidence du PRES, du Conseil Régional, motions,

blocages, manifestations, organisation de journées d'études, etc.). Afin de préserver une politique de site permettant d'aboutir malgré tout à une offre de formation la plus cohérente et pertinente possible compte tenu des contradic-

tions imposées par la réforme et l'absence de cadrage national, peu à peu la solution qui est apparue viable dans la durée et certainement la plus productive a été la cohabilitation de l'ensemble de l'offre de formation. Cette solution a été votée en Conseil d'École extraordinaire convoqué à la demande des élus le 31 mars 2010. Entre temps, un accord cadre avait été signé entre le Recteur, le Président du PRES et les Présidents des universités toulousaines. Bien que dénoncé par les élus SNESUP au Conseil d'École qui en contestent la légitimité du fait qu'il n'est passé devant aucune instance (Conseil d'école et Conseil d'administration de l'Université d'intégration), cet accord cadre mentionne que le partenariat engagé pour la conception et la mise en œuvre des formations relatives aux métiers de l'enseignement pourra aller « jusqu'à des cohabilitations » et sera dans tous les cas assorti de conventions entre universités. Cet accord-cadre amorce un processus de démantèlement de l'école interne en clivant le premier et le second degré. Il ouvre la porte soit à l'instrumentalisation des personnels soit à leur nécessaire redéploiement du fait de la main mise sur leurs secteurs de compétences par certains départements ou UFR ayant « récupéré » les formations du second degré.

**RENTÉE 2010-2011**

Pour le premier degré, un master unique conçu en partenariat avec l'ensemble des universités (UT1, UT3, CU-JF Champollion) a été mis en place dans l'académie de Toulouse. Il est implanté sur les huit sites départementaux de l'IUFM Midi-Pyrénées. Pour le second degré, des masters enseignement et formation en Arts Lettres Langues et Sciences Humaines et Sociales ont été conçus et mis en œuvre en collaboration avec les autres composantes d'UT2. Par ailleurs, la reconnaissance des apports complémentaires et incontournables d'UT2-IUFM par UT1 s'est traduite par une cohabilitation des masters enseignement en sciences économiques et sociales, droit, économie et gestion conçus et mis en œuvre par les deux institutions. De son côté, UT3 a systématiquement rejeté toute possibilité de cohabiler les masters relevant du secteur STS. Malgré les nombreuses démarches des élus, de l'in-



© Kiliuka

tersyndicale, de la direction de l'IUFM appuyées par la Présidence d'UT2, tout débat sur cette question s'est soldé par une fin de non recevoir sans la moindre argumentation valable.

En conséquence, le travail déjà difficilement engagé entre les acteurs d'UT2-IUFM et des différents départements et UFR d'UT3, plus ou moins concerté dans la phase de conception des maquettes, s'est poursuivi dans des conditions extrêmement pénibles pour les personnels dont les élus SNESUP ont plusieurs reprises dénoncé la souffrance. Afin de proposer malgré tout une offre de formation complète en Midi-Pyrénées et éviter l'enlisement dans un conflit dommageable et contre productif, les acteurs d'UT2-IUFM se sont résignés à ce que pour l'année 2010-2011, la configuration soit la monohabilitation imposée par UT3 assortie de conventions d'association avec UT2 pour la formation des enseignants de mathématiques, de SVT, d'EPS, de physique-chimie et de mathématiques- physique-chimie.

À ce jour, l'IUFM-UT2 et ses personnels sont toujours dans l'attente de la signature de ces conventions. De plus, pour les STI, les premières estimations des contributions respectives d'UT2-IUFM et d'UT3 ont fait apparaître une participation d'environ 80% des personnels de l'IUFM. Cette configuration rendant quantitativement anachronique la mono habilitation, deux maquettes sont remontées à la DGESEP et ont été habilitées. A la rentrée 2010, seule la formation portée par

l'IUFM-UT2 a pu être ouverte au regard des inscriptions.

Les élus SNESUP au Conseil d'École ont sollicité les élus au CNESER afin de faire valoir auprès de l'autorité de tutelle l'idée qu'en l'absence de cadrage national accompagnant la mise en marche forcée d'une contre réforme dont les effets sont d'ores et déjà destructeurs, la cohabilitation à l'échelle académique des masters préparant aux métiers de l'enseignement permet à court terme de limiter les dégâts dans un service public de formation universitaire à l'enseignement déjà considérablement affaibli par les réformes successives et de préserver un potentiel de formation construit en 20 ans d'expérience. A moyen terme, cette solution permettrait, en attendant une conjoncture plus favorable, de tisser entre les universités d'une même académie de réelles et durables collaborations productives construites à partir de la reconnaissance des apports complémentaires de l'ensemble des partenaires plutôt que d'engager et/ou conforter les acteurs dans des jeux de concurrences à l'origine de pratiques indignes et déloyales qui ne peuvent que desservir l'ensemble de la communauté.

Le bilan qui devrait avoir lieu le mois prochain dressera un premier état des lieux des dégâts de la contre réforme. Gageons que ce bilan permette de revoir et d'optimiser la nature des collaborations entre universités d'une même académie au bénéfice d'une formation ambitieuse des enseignants.

Le 17 novembre 2010

**Les élus SNESUP au Conseil d'École de l'IUFM Midi-Pyrénées ont été particulièrement actifs dans ces démarches**



© Denis Collette

# La situation à l'Université de Reims

→ par Thierry Ponchon, IUFM Champagne-Ardenne (CA)

Dans cet article, Thierry Ponchon détaille les circonstances de la mastérisation, les problèmes créés, et l'impact sur les personnels.

Le master de l'IUFM CA porte la mention *Éducation et formation*. Il comporte quatre spécialités : 1. *EEE* (enfance, éducation et enseignement), 2. *PEPD* (politique d'établissement, politique documentaire), 3. *IFEP* (intervention dans la formation et l'enseignement professionnels), 4. *CIREF* (conception intervention et recherche en éducation et formation). Les trois premières sont de type « professionnel », la dernière « recherche ». Il propose sept parcours correspondant soit aux anciennes formations CRPE, PE-ASH/Maître EFG, CRCPE, CAPES Doc, PLP Maths-sciences, PLP Lettres Histoire-géographie/Langues lettres, soit à une formation recherche nouvellement créée. Globalement, le master est composé d'UE portant, pour les semestres 1, 2 et 3, sur le système éducatif, les savoirs disciplinaires, les pratiques professionnelles, les PCL et l'initiation à la recherche. Pour le semestre 4, il y a un stage (14 ECTS) et un mémoire de « recherche » (12 ECTS).

Les particularités et difficultés rencontrées pour la mise en place de ce master sont nombreuses.

Pour EEE (ex PE), non seulement aucune individualisation des parcours des étudiants n'est envisagée (ou si peu), mais il y a une forte proportion des sciences de l'éducation au détriment des enseignements disciplinaires avec une perte (parfois très sensible) dans certaines matières d'heures d'enseignement « disciplinaires » par rapport à la formation précédente, mettant certains collègues en sous-service jusqu'au malaise, voire à la démission. Une autre difficulté consiste à organiser et coordonner les enseignements du fait de la disparité des enseignants et des cinq sites (Reims, par exemple, draine

**Les enseignants ont tous eu jusqu'à présent à cœur de faire marcher cette usine à gaz**

Certaines MCC pourraient devenir aberrantes

plus de 200 étudiants, contre une petite quarantaine à Chaumont), et de la multiplicité des enseignements donnés : leur organisation, leur durée et leurs modalités sont très différentes entre les CM, les TD et les TP. Orchestrer les stages en S3 et coordonner les formations n'est pas aisé. Cette difficulté est due pour partie aux attermolements du rectorat pour les étudiants non admissibles souhaitant avoir un stage en école (mais non aux IA qui ont fait preuve d'une grande bonne volonté), pour partie aux multiples paramètres à prendre en compte et à concilier (par exemple, stage hors école, mais préparation aux oraux du CRPE). De plus, aucune visite n'est faite par les enseignants de l'IUFM et les PEMF ou MAT « compagnonnant » les étudiants se voient chargés de tâches bien plus lourdes qu'auparavant. Malgré une bonne volonté et une compétence reconnue et hautement appréciée, certains sont désemparés, d'autres deviennent réticents et amers.

Pour IFEP (ex PLP), l'effectif est si restreint que la première année n'a pu être ouverte ; ce qui signifie que l'an prochain il n'y aura pas de formation M2. Il y a bien eu une volonté de s'associer à Amiens, dans le cadre d'une mise en place d'un PRES entre l'URCA et l'UJV, mais cela n'a pas abouti. Il semble bien que ce parcours est mort dans l'œuf.

Les plus gros points noirs restent incontestablement les modalités de contrôle de connaissances (MCC) et surtout la partie « recherche » des spécialités « professionnelles ».

Le master ressemblant bien davantage à une licence qu'à un master traditionnel, les MCC sont disproportionnées et aberrantes, parfois jusqu'à l'absurde, comme évaluer par un oral prenant 3 heures de TD un EC de 9 heures de cours ! Certaines MCC n'ont pas été réellement pensées ou décidées « au fil de l'eau », si bien que les étudiants ont à subir jusqu'à 15 heures de contrôle écrit sur une semaine pour les trois premiers semestres, auxquels s'ajoutent de multiples dossiers et des oraux. La direction comme certains collègues n'ont pas su/voulu mesurer cela *a priori*.

L'organisation, en l'état actuel, de la « recherche » est incohérente. Il n'y a aucune journée ou demi-journée (hebdomadaire ou mensuelle) banalisée pour la recherche, comme cela peut se faire ailleurs ; de sorte qu'aucun étudiant ne peut suivre un séminaire hors IUFM, dans une UFR ou à l'IUT par exemple. Les étudiants ont des cours d'initiation à la recherche générale (sic) assurés presque exclusivement par les sciences de l'éducation, mais un mémoire à faire dans le cadre d'axes « didactiques des disciplines », sans aucune heure de formation — voire une simple initiation — à la méthodologie spécifique de chacune des matières concernées : l'épicentre est exclusivement et délibérément les sciences de l'éducation. Parce que le nombre d'étudiants est très important, outre les enseignants-chercheurs et docteurs, les directeurs de mémoire sont aussi des doctorants et des enseignants n'ayant aucune légitimité statutaire. (Certains préparent même le master CIREF, d'autres n'ont pas de maîtrise). De plus, pour gérer l'urgence, on incite à créer des binômes (M1 + M1, M2 + M2, voire M1 + M2) quand le sujet s'y prête un tant soit peu. Par ailleurs, plusieurs étudiants n'ont encore aucun directeur à l'heure actuelle du fait d'une organisation défailante. Les directeurs de mémoire ont globalement une dizaine de mémoires à encadrer, parfois dans plusieurs sites très distants dans l'Académie. Il leur est attribué 2 heures TD pour un mémoire M1 et 4 heures TD pour un mémoire M2, pour assurer le suivi, la correction et la soutenance orale.

Au bilan, relativement à tous ces dysfonctionnements, l'inquiétude compréhensible des étudiants grandit, et si les enseignants ont tous eu jusqu'à présent à cœur de faire marcher cette usine à gaz, leur agacement croît, au point qu'un collègue MCF agrégé va retourner dans le secondaire, que d'autres EC « disciplinaires » ou « didacticiens » — se sentant désormais inutiles — n'ont envie que de muter, que d'autres enfin pensent renoncer à assurer certaines tâches à l'avenir, si la situation se perpétue.



© Styeab



**DANS LE CV DE JACQUES, IL Y A LA RUE.** Jacques est un maçon qui aime son métier. Son corps lui, ne l'aime pas : au contact du ciment, il développe une allergie. Il passe un nouveau CAP : peintre en bâtiments. Là encore son corps refuse, toujours trop près du ciment neuf. Tant pis, Jacques obtient un 3ème CAP et devient magasinier-gestionnaire avec informatique. Mais au bout de 10 ans, il sera licencié économique, intérimaire, chômeur, sur la pente de la précarité. En 81, c'est la rue, ou au mieux hébergé à droite à gauche. Pendant ce temps, les volontaires d'ATD Quart Monde tentent de mettre sur pied une entreprise qui ne laisserait personne de côté. Jacques force et devient l'un des pionniers de l'entreprise Travailler et Apprendre Ensemble. Aujourd'hui, l'ancien maçon reconstruit des ordinateurs et la vie d'autres qui, comme lui, ont connu la misère.

Soutenez les actions d'ATD Quart Monde, envoyez vos dons à  
 ATD Quart Monde • 33 rue Bergère • 75009 Paris ou sur le site  
[www.atd-quartmonde.fr](http://www.atd-quartmonde.fr)



**VOUS AVEZ LE DON DE  
 CHANGER LES CHOSES.**



# GMF

**PHILIPPE EST SÉRÉIN**

**ET IL EN FAIT PROFITER TOUTE LA FAMILLE**

**IL SAIT QUE LA GMF A TOUT PRÉVU POUR QU'IL PUISSE ABORDER**

**SON PARCOURS SANTÉ EN TOUTE SÉRÉNITÉ AVEC LE RÉSEAU SANTÉCLAIR**

**ET BÉNÉFICIE DE TARIFS NÉGOCIÉS**

**IL SAIT QU'IL BÉNÉFICIE D'UNE COUVERTURE**

**PARMI LES PLUS COMPLÈTES DU MARCHÉ**

**ET SURTOUT QU'IL PEUT PENSER À AUTRE CHOSE QU'À SON ASSURANCE SANTÉ**

**CE QUI EST HUMAIN APRÈS TOUT.**



Assurance Humain

[www.gmf.fr](http://www.gmf.fr)

Les contrats complémentaires santé sont souscrits par l'A.O.S.C.C.S. Association Des Adhérents de Combats Contre les Santé Risque par le Siège Social, 11, avenue de Villiers 75 017 Paris auprès de :  
GMF Assurances - Société anonyme d'assurance au capital de 101 300 440 € entièrement versé - Siège social régie par la Code des assurances - R.C.S. Paris B 399 343 901 495 15000 - Siège social : 75, rue de Froy 75 007 Paris cedex 17 - Adresse Postale : 91 000 Orlians cedex 03  
La Santégarantie - Société anonyme d'assurance au capital de 101 300 440 € entièrement versé - Entreprise régie par la Code des assurances - R.C.S. Paris B 342 007 804 495 15000 - Siège social : 75, rue de Froy 75 007 Paris cedex 17 - Adresse Postale : 91 000 Orlians cedex 03