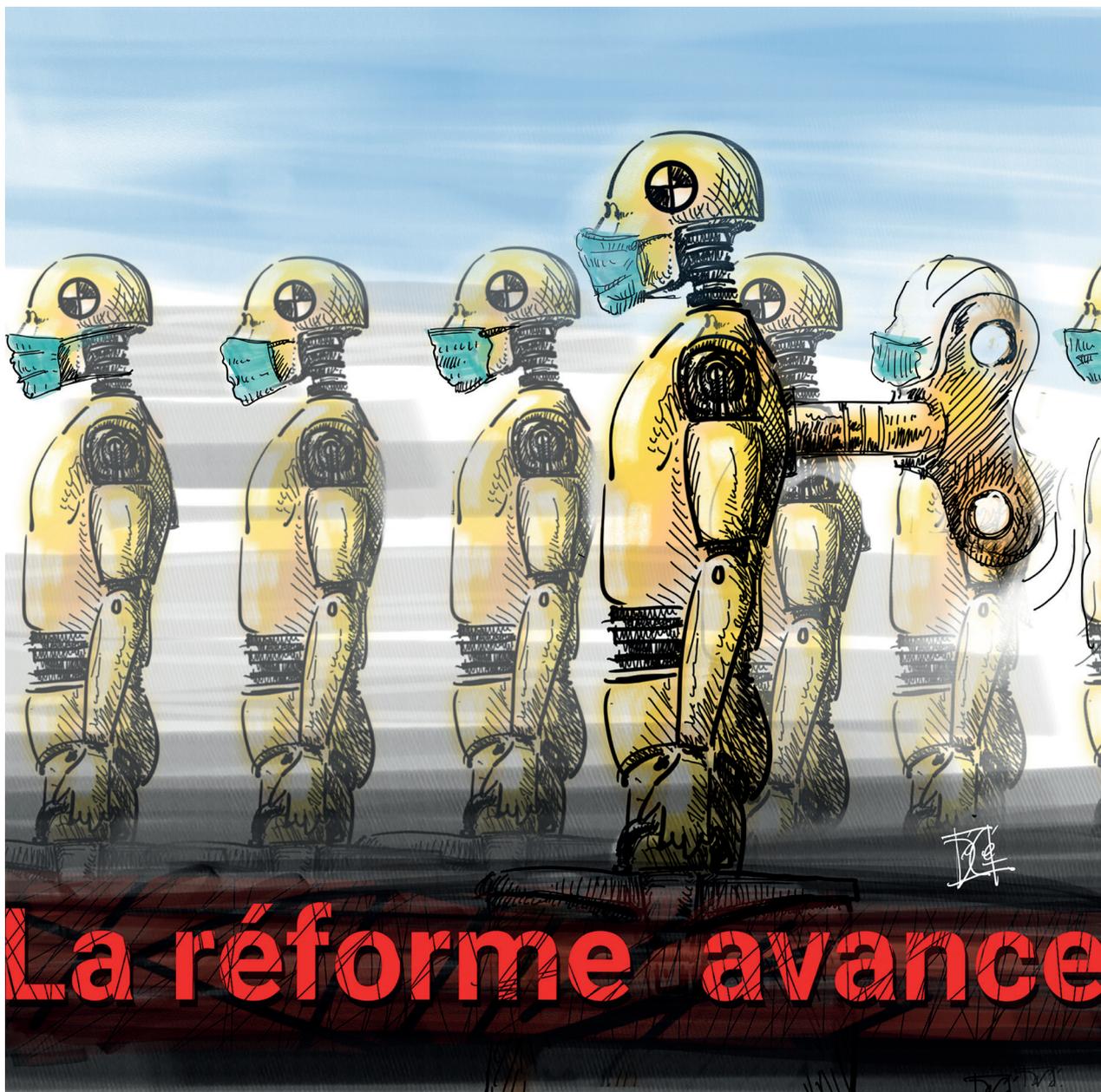


Former des enseignants



**UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE,
LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES
ET DES CPE, VRAIMENT ?**

DIGNITÉ



Vincent Charbonnier.

Si l'histoire nous montre que la question de la formation des enseignant-es a toujours été une question « vive », un tournant s'est amorcé avec le triptyque loi LRU (2007), « mastérisation » (2007), intégration-dissolution des IUFM dans les universités (à partir de 2009). Ce triplet fait système et son enchaînement est si implacable qu'il n'est pas possible d'en soutenir la fortune. Les aménagements ultérieurs n'ont guère infléchi l'esprit général d'une réforme continue, perpétuelle, *indéfinie* et punitive. Emblématique à cet égard est l'état de minorité institutionnelle des personnels et de leurs représentant-es au sein même des instances des établissements, consacrée par la loi Peillon en 2013 et que la désignation des directeurs d'INSPE, à l'encontre de tous les processus universitaires où l'élection est de règle, vient parachever.

Quel est l'esprit de cette réforme? Assurément celui de la LRU, à savoir la transformation radicale de l'Université – d'une institution de création de savoirs, de réflexion critique et de formation des individus, d'émancipation en somme – en dispositif de formation d'une *force de travail* et de sa (re)marchandisation. Les autres dimensions ne sont pas absentes mais sont pratiquement minorées, venant par surcroît. Dans ces conditions, l'Université n'a plus tant vocation à *former* qu'à *certifier*, ce qui s'atteste prioritairement dans les formations universitaires professionnelles, au premier rang desquelles figure la FDE, qui est un cas d'école, puisque l'employeur de celles et ceux qui se destinent au métier enseignant, c'est l'État.

L'esprit de la LRU se trouve donc quintessencié dans les réformes successives de la FDE au sens où leur évolution depuis la mise en place de la mastérisation est, paradoxalement, régie par l'exigence croissante de la production d'une force de travail, entendue de manière (très) étroite comme une adaptation à l'emploi. C'est donc une conception normative et policière du métier (livrer des exécutants) qui prévaut au détriment d'une conception universitaire, pluraliste et réflexive (former des enseignant-es concepteur-trices).

Sans doute sommes-nous aujourd'hui parvenus à un moment charnière de ce processus engagé voici un peu plus de dix ans. Ce qui se dessine c'est, *avec brutalité et sans aucun fard*, une reprise en main de la formation par le seul MEN, une « désémancipation » majuscule, qui semble en annoncer d'autres. Marqué par un interventionnisme croissant du MEN, il nous faut aussi relever, pour le stigmatiser, le très bruyant silence du MESRI, qui, en effet, ne dit rien et qui semble par surcroît accepter d'être maintenu dans une position subalterne par le MEN sur une question, la FDE, qui le concerne au premier chef.

Cette dessiccation de la FDE en particulier – comme de l'éducation et de l'État *social* de droit en général – et l'accentuation des tentatives d'inféodation ne rencontrent pas encore aujourd'hui d'opposition à la hauteur. Même si de nombreux-ses collègues ne s'en laissent pas conter, il faut bien admettre, à regret, que la lassitude semble l'avoir emporté sur la colère. Même si le tissu institutionnel est congru, même si les organisations syndicales, dont la nôtre, ne baissent pas pavillon, même si des collègues ne s'avouent pas toutes et tous vaincu-es, la conjoncture est morose et nos percées sont relatives. Ce n'est pourtant pas le moment de capituler. Au contraire, la dignité doit l'emporter! Haut les cœurs! « *Don't mourn, organize!* » ■

SOMMAIRE

ACTUALITÉS 3

■ Où en est-on de la réforme de la formation des enseignant-es et des CPE?

DOSSIER 7

■ Universitaire et professionnelle, la formation des enseignant-es et des CPE, vraiment?

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,

75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : www.snesup.fr

Directrice/eur de la publication :

Anne Roger, Christophe Voilliot

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique

et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 24

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beaugard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

OÙ EN EST-ON DE LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES ET DES CPE ?

Le ministère de l'Éducation nationale prépare une réforme de la formation des enseignant·es et des CPE depuis trois ans. Or le seul texte produit sur le sujet, la réécriture de l'arrêté master, émane de la DGRH, alors que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ne s'est à aucun moment exprimé sur une formation censée être du ressort de l'université.

Par le **COLLECTIF FDE**

Bien que le ministre Blanquer ait affirmé en mai 2017 qu'il n'y aurait avec lui ni «*énième loi ni énième réforme*», cela fait bien trois ans qu'une réforme de la formation des enseignant·es (FDE) et des conseillers principaux d'éducation (CPE) est en préparation au ministère de l'Éducation nationale (MEN), sans qu'on n'ait, jusqu'à présent, vraiment entendu le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) s'exprimer sur une formation dont l'enjeu est primordial, formation qui est toujours censée être du ressort de l'université. Force est de constater que, depuis 2017, c'est sous l'égide de la DGRH qu'a été produit le seul texte dont nous disposons : une réécriture de l'arrêté master. Or celle-ci a été refusée, à l'unanimité ou à une écrasante majorité, par toutes les organisations syndicales dans les instances nationales, CTMEN et Cneser. Soyons précis, il y a eu aussi la loi «*pour une école de la confiance*», qui a transformé les ÉSPÉ en INSPÉ et privé les personnels du droit de se prononcer sur le choix de leur direction – contrairement aux usages universitaires en vigueur dans toutes les autres composantes. Chacun·e a pu apprécier cette décision inaugurale et en saisir le message : les INSPÉ ne sauraient être des composantes universitaires à part entière. Ajoutons que cette loi a également permis aux opérateurs privés d'entrer dans la formation des enseignant·es.

LE MEN AUX COMMANDES

C'est donc le MEN qui est aux commandes. Aujourd'hui encore, nous ne disposons pas d'une vision systémique de la réforme en question, dont la totalité n'est exposée nulle part – mais dont on comprend que l'objectif est à la fois de faire des économies de postes (repousser l'année de fonctionnaire stagiaire, et utiliser les étudiant·es comme contractuel·les) et de reprendre la main sur le pilotage et les contenus de la FDE. Pire, le seul arrêté existant a déjà été par deux fois contredit par les deux lettres missionnant l'inspecteur général M. Sherringham, qui en faussent le propos puisqu'elles modifient la définition de la place donnée aux interventions des «*professionnel·les*». Rappelons que toutes les organisations syndicales concernées ont exprimé le souhait que la réforme

et la mise en place de nouveaux concours (en fin de M2) soient suspendues pour favoriser la réflexion et la concertation nécessaires dans l'ensemble des INSPÉ (www.snesup.fr/article/la-reforme-de-la-formation-des-enseignantes-doit-etre-suspendue-com-muniqu-intersyndical-6-avril-2020).

Or, malgré les inconnues, nombreuses, les non-dits et les flous, ainsi que le manque de concertation dénoncé par toutes les organisations syndicales, le MEN a maintenu l'injonction à mettre en œuvre le plus vite possible cette réforme et la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (Dgesip) du MESRI a imposé aux INSPÉ de «*remonter*» pour le mois de juin 2020 «*un état des lieux de la réflexion sur la mise en place des nouvelles maquettes et les signes tangibles de ces premières évolutions à la rentrée 2020*» (courrier Dgesip du 20 février 2020). Il s'agissait de faire état «*des premières évolutions de l'offre de formation et des viviers de formateurs*».

Nous souhaitons établir un état des lieux de la réforme en cours et de ses conséquences sur la qualité de la formation universitaire et professionnelle des enseignant·es et CPE (texte complet : www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/bilan_sept_2020_pour_dgesip_et_cpumep_0.pdf). Pour ce faire, nous nous fondons sur les analyses produites par les acteurs et actrices des INSPÉ à propos de ce qui se passe dans leurs établissements et de l'examen des dossiers produits par ceux-là à la demande de la Dgesip. Nous constatons que les dégradations induites risquent de faire perdre à la formation des enseignant·es et des CPE l'essentiel des caractéristiques d'une formation universitaire et professionnelle.

UNE FORMATION UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE ?

La réforme prétend conserver voire optimiser quatre idées fortes qui, selon les deux ministères, conditionneraient la pertinence même des formations MEEF : un continuum de formation, une alternance formatrice, des équipes renforcées par des «*professionnels de terrain*», des maquettes recentrées sur les fondamentaux. Ces quatre axes méritent d'être interrogés à l'aune de leur mise en œuvre actuelle, de leur soutenabilité dans les structures INSPÉ, les universités et les rectorats et de leur intérêt intrinsèque pour une formation universitaire et professionnelle.

LES ORGANISATIONS SYNDICALES ONT EXPRIMÉ LE SOUHAIT QUE LA RÉFORME ET LA MISE EN PLACE DE NOUVEAUX CONCOURS SOIENT SUSPENDUES POUR FAVORISER LA RÉFLEXION ET LA CONCERTATION NÉCESSAIRES DANS L'ENSEMBLE DES INSPÉ.

Or le modèle que l'on voit émerger consiste à placer les étudiant-es sur le terrain le plus tôt possible (dès la L2); l'expérience qu'auront ainsi quelques étudiant-es en parcours licence (dans le cadre des UE de préprofessionnalisation) conduisant à justifier la mise en responsabilité devant des élèves de tous les étudiant-es non formé-es dès le mois de janvier de l'année de M1. Et pour justifier la réduction de la formation... le MEN brandit les « fondamentaux » et une certaine interprétation des recherches en neurosciences, qui légitimeraient l'édition et l'imposition de catalogues de solutions prêtes à l'emploi pour agir en situation d'enseignement.

Qui peut sérieusement penser que l'alternance prévue par l'arrêté, si elle prend la forme d'une mise en responsabilité pleine et entière d'une ou de plusieurs classes, puisse être (réellement) formatrice pour des étudiant-es, trois mois après leur entrée en M1? Peut-on croire qu'il y aurait là une amélioration de la formation dans l'objectif de la réussite des élèves? Alors que la conduite de classe accompagnée, le coenseignement ou l'enseignement alterné seraient des pistes connues ou intéressantes à explorer, il n'en est jamais réellement question dans des discussions pourtant supposées porter sur l'amélioration de la formation et de l'entrée dans le métier. Le projet de circulaire présenté aux organisations syndicales le 23 juillet 2020 confirme toutes les craintes exprimées : ce que le ministère appelle « stage », c'est l'exercice d'un métier en pleine responsabilité, c'est-à-dire que les étudiant-es, alors qu'ils et elles ne sont pas formé-es sur l'enseignement des disciplines et sur la gestion de classes hétérogènes, sont la plupart du temps seul-es dans la classe avec leurs élèves. L'accompagnement (jamais quantifié dans le texte) et la formation sont pensés comme des dispositifs pour aider les étudiant-es à bien comprendre les injonctions ministérielles et en optimiser la mise en œuvre. Ce faisant, les objectifs d'émancipation et de développement du sens critique, outillé par les savoirs et la recherche, sont complètement écartés. Les échanges ont aussi fait apparaître l'absence totale d'anticipation concernant le choix des berceaux de stage et le tutorat des étudiant-es contractuel-es – celui-ci n'étant plus assuré par les maîtres formateurs pour le premier degré.

MISE À MAL DU PRINCIPE MÊME DU COLLECTIF DE TRAVAIL

La manière dont certaines injonctions visent la constitution des équipes plurielles traduit une incompréhension du travail d'intégration du champ professionnel à l'université. L'arrêté relatif au master MEEF impose que les équipes assurant la formation des enseignant-es soient constituées, « pour au moins un tiers du potentiel d'heures d'enseignement, de professeurs des premier et second degrés ou de personnels d'éducation exerçant en établissement public local d'enseignement ou en école, en privilégiant les détenteurs de fonctions de professeur des écoles maître formateur ou de professeur formateur académique » (article 5). Les dossiers rendus à la Dgesip mettent en

ALORS QUE LA CONDUITE DE CLASSE ACCOMPAGNÉE, LE COENSEIGNEMENT OU L'ENSEIGNEMENT ALTERNÉ SERAIENT DES PISTES CONNUES OU INTÉRESSANTES À EXPLORER, IL N'EN EST JAMAIS RÉELLEMENT QUESTION DANS LES DISCUSSIONS.



évidence le caractère absurde de l'injonction en question : d'abord, parce que le calcul lui-même fait problème et ensuite, parce qu'elle revient à nier la notion même d'équipe et les réalités des formations. Pour qu'un tiers de la formation soit assurée par des collègues en responsabilité de classe, de même niveau qui plus est, encore faudrait-il que cela soit à la fois possible, souhaitable et cohérent. Suivant la vision du MEN, le caractère pluricatégoriel de la formation est réduit à une juxtaposition purement formelle de personnels de différents statuts, ce qui ruine le principe même du collectif de travail. Dans ce contexte, les conséquences sur les services des enseignant-es en poste à temps plein à l'INSPÉ, ainsi que la difficulté à faire reconnaître dans les services les heures de co-intervention ne doivent pas être ignorées. La réflexion dans les INSPÉ sur la future offre de formation n'est pas collégiale et aboutit à des propositions discutables. Concernant la méthode: très souvent, là où les dossiers de présentation de l'offre de formation remontés à la Dgesip se félicitent d'un



« mode de direction collégial », les retours des personnels concernés et de leurs représentants dénoncent plutôt une « démarche purement verticale et descendante » (Lille), une « confiscation du travail » (Poitiers) ou encore les insuffisances de la formation telle qu'elle serait mise en place avec les maquettes envisagées (Dijon, Créteil...). Les personnels n'étant plus consultés sur le choix de leur direction, on observe de nombreuses situations de défiance voire de rupture entre une direction qui agit seule pour mettre à tout prix en œuvre les injonctions ministérielles (même floues, contradictoires, impossibles...), et les personnels, dont la représentation est largement minorée dans les instances, et dont le travail est mis à mal par la multiplication de groupes de travail, comités de pilotage, commissions ad hoc diverses. Dans les rares cas où les directions ou les responsables de mention tentent malgré l'urgence d'associer les personnels au travail de conception et de mise en œuvre (à Bordeaux par exemple), ils sont obligés de constater collectivement l'écart entre prescriptions et possibilités

réelles, notamment en termes de nombre de formateurs disponibles sur les créneaux horaires contraints. Ils se heurtent également aux limites intrinsèques de la réforme qui les obligent à de multiples contorsions pour offrir aux étudiant-es le minimum de cohérence qui manque dans les textes.

CONSTRUIRE LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES À PARTIR DE L'ENSEMBLE DES CONTENUS DES MASTERS MEEF

Concernant le fond: beaucoup d'INSPÉ hésitent sur l'interprétation à faire des textes de « cadrage » (référentiel en annexe de l'arrêté master), certains se contentant d'une présentation « au minimum » (Rouen) tandis que d'autres, malgré l'absence d'information sur les contenus des concours et les modalités de l'alternance, font état de propositions déjà relativement avancées (Lorraine). Dans la présentation des maquettes, ce que nous redoutions avec la reprise en main de la FDE par le MEN devient une réalité. Nous constatons que, très fréquemment, les « blocs de compétences » du référentiel MEN sont transformés directement en UE alors même que la Dgesip écrit que cela ne doit pas être le cas.

Selon nous, la construction des compétences professionnelles doit se faire à partir de l'ensemble des contenus des masters MEEF, et non pas à partir d'éléments indépendants et juxtaposés, qui feraient chacun l'objet d'un enseignement isolé (visant l'acquisition de compétences pouvant être certifiées par des « badges »). On observe en particulier que l'intégration de l'universitaire et du professionnel est en panne, avec un cantonnement de l'exploitation du stage dans des UE spécifiques alors qu'il devrait être le ferment de l'ensemble du master tout à la fois comme objet de pratique et comme support du travail réflexif. Pour cela, il faudrait de bien meilleures conditions d'organisation du stage sur lesquelles les INSPÉ n'ont pas de prise pour le moment. Les documents adressés par les directions d'INSPÉ à la Dgesip en juin 2020 n'ont fait l'objet ni de véritables concertations ni de véritable construction collective, en raison de l'insuffisance des délais prévus au départ et de la crise sanitaire, qui a aggravé ce dysfonctionnement initial. Le MEN ne peut s'arroger un pouvoir dans la formation universitaire que les textes ne lui confèrent pas! Comment cette réforme pourrait-elle se mettre en place sans l'aval ni le soutien des acteurs et actrices impliqués?

NOS PROPOSITIONS POUR PROMOUVOIR UNE FORMATION UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE AU SEIN DES MASTERS MEEF

La formation des enseignant-es et des CPE doit répondre aux besoins de la société et être de haut niveau, c'est-à-dire effectivement universitaire et professionnelle!

La pluricatégorialité dans les recrutements en INSPÉ est une nécessité, dictée par les besoins concrets de la formation, le suivi continu des étudiant-es, l'accompagnement des stages, l'ouverture à la dimen-

LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES ET DES CPE DOIT RÉPONDRE AUX BESOINS DE LA SOCIÉTÉ ET ÊTRE DE HAUT NIVEAU, C'EST-À-DIRE EFFECTIVEMENT UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE!

**LES MINISTÈRES
BLANQUER ET
VIDAL TENTENT
DE FAIRE PASSER
EN FORCE CE
EN FORCE CE
QUE NOUS
CONSIDÉRONS
COMME UNE
DÉNATURATION
SUPPLÉMENTAIRE
DE LA FORMATION
DES ENSEIGNANT*ES
ET DES CPE.**

sion pratique du métier et à ses contraintes. Dans ce contexte, les enseignant-es des INSPÉ, y compris les collègues en service partagé, doivent être recrutés selon les normes universitaires, en fonction des profils d'enseignement et/ou de recherche proposés par les équipes de master à partir des besoins identifiés. Le volume des postes actuels doit être au minimum garanti, des enseignant-es-chercheur-euses doivent être recrutés dans la même proportion que dans les autres masters universitaires et le rôle spécifique des enseignant-es à temps plein dans les INSPÉ (PREC, PRAG, PRCE) doit enfin être reconnu. Ceux-ci ne sont même pas mentionnés par la loi « pour une école de la confiance » qui n'évoque que les enseignant-es en exercice dans le premier et le second degrés et les enseignant-es-chercheur-euses (article 46). La défiance qui prévaut à l'égard de ces personnels et l'ignorance de la réalité de leur travail et de leur expertise doivent enfin cesser.

Les libertés académiques et universitaires doivent être garanties dans les INSPÉ comme dans toutes les autres composantes des universités.

Les conditions de travail doivent être respectueuses des personnes, de leurs statuts, de leur expertise, de leur santé. Le temps de travail effectif des formateur-trices, quel que soit leur statut, doit être réellement pris en compte. Les outils professionnels nécessaires au travail doivent être mis à leur disposition, quelles que soient les situations d'enseignement, et une offre de formation à ces outils doit être organisée.

Les volumes et contenus des maquettes doivent être à la hauteur d'une formation ambitieuse. La maîtrise de la conception des maquettes appartient aux équipes de master MEEF; les maquettes sont ensuite soumises à la validation des instances universitaires, comme c'est de règle dans toutes les composantes.

LE STAGE, UN LIEU D'EXPÉRIMENTATION PROGRESSIVE ET SÉCURISÉE DU MÉTIER

Dans une formation de master MEEF, le stage doit être identifié comme point d'appui de la formation: il est au service de la formation, et non l'inverse. Il ne doit en aucun cas devenir le lieu de mise en danger de l'étudiant-e ou des élèves, du fait de compétences non encore construites ou en construction, mais doit être considéré comme un lieu d'expérimentation progressive et sécurisée du métier, sous l'égide d'un conseiller. Ce point est crucial et c'est l'enjeu de toute réforme réelle de la FDE, dans le sens d'une formation au métier qui ne soit pas un mimétisme amélioré. Cette conception du stage comme élément de la formation – ce qui requiert la non-prise en compte des berceaux de stage dans les plafonds d'emploi – permet aux étudiant-es de ne pas être seul-es en responsabilité de classe mais bien en pratique accompagnée, co-intervention, tuilage. La formation doit permettre une entrée progressive dans le métier, et se poursuivre, sur temps de service, pendant les premières années de titularisation et par la suite en formation continue.

La formation des enseignant-es et des CPE doit se dérouler en présentiel, c'est la norme qui, en facilitant

les interactions, permet l'étalement des apprentissages fondé en particulier sur le repérage en temps réel des difficultés et des besoins. Des formations « hybrides » peuvent répondre à des besoins particuliers (alléger partiellement les contraintes de trajet du fait de l'éloignement des sites de formation), ou encore résulter d'un choix pédagogique ponctuel de l'enseignant-e, adapté à une modalité de travail autonome (guidage à certaines étapes d'une recherche par exemple). Le distanciel intégral doit être réservé aux situations exceptionnelles.

Comme l'ensemble des organisations syndicales et des formateur-trices, nous demandons :

- la suspension de la réforme et le report des nouveaux concours;
- l'ouverture de réelles négociations, avec les acteurs et actrices concerné-es, pour une amélioration de la formation;
- le déblocage sur le stage et donc des créations de postes nécessaires pour que les berceaux ne soient plus intégrés dans les moyens d'emploi.

Nous revendiquons la modification du statut des conseils d'institut, ainsi qu'une désignation démocratique des directeurs et directrices afin de conformer les INSPÉ au fonctionnement usuel des composantes universitaires, seule garantie qui permette une véritable représentation des élu-es des personnels et des usagers.

UN SILENCE ASSOURDISSANT DES PRINCIPALES INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES

Aujourd'hui comme hier, les ministères Blanquer et Vidal tentent de faire passer en force ce que nous considérons comme une dénaturation supplémentaire de la formation des enseignant-es et des CPE, et cela dans un tel silence des principales institutions universitaires concernées qu'il en devient assourdissant.

La CPU feint-elle d'ignorer que les INSPÉ sont des composantes des universités qu'elle représente? Entend-elle laisser des personnels que les universités sont censées avoir intégrés être soumis au bon vouloir de la tutelle du MEN et des rectorats? Le maintien d'une offre de formation des enseignant-es et des CPE qualitative, universitaire et professionnelle n'est-elle pas un des enjeux pour maintenir des masters et donc de la recherche dans toutes les universités?

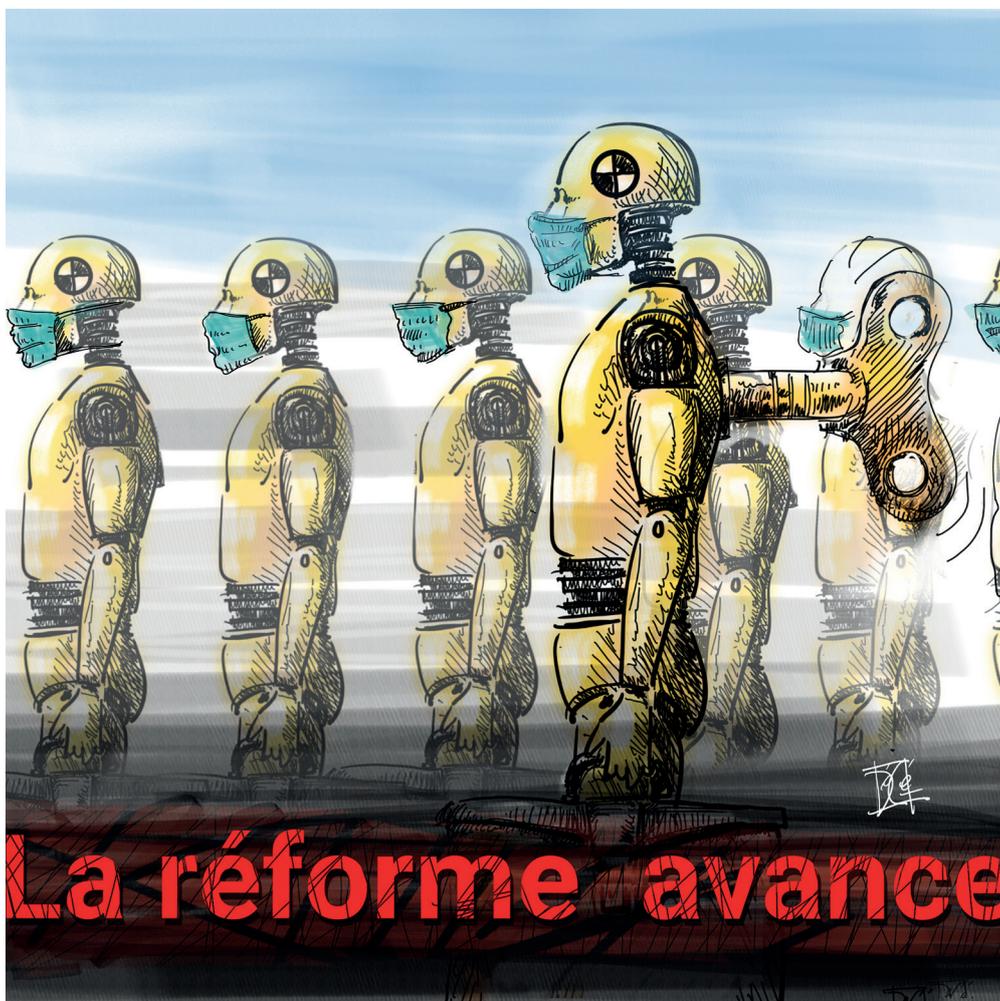
Le Réseau des INSPÉ semble paralysé, incapable de défendre vraiment les dimensions universitaires de la formation des enseignants dont il connaît cependant bien les impératifs: est-ce leur nouveau statut qui soumet les directeurs aux seuls desiderata de qui les a nommés? La relation de dépendance vis-à-vis du rectorat dans laquelle le manque de moyens et les contraintes des stages les placent?

La Dgesip est inaudible, et laisse le MEN à la manœuvre sans s'émouvoir... Y a-t-il désormais subordination de l'enseignement supérieur à l'Éducation nationale?

Les instances (CPU, RINSPÉ, MEN, MESRI) ne doivent pas prendre le risque d'ignorer l'absence complète d'adhésion des collègues à la « politique » de la formation que d'aucuns promeuvent et que d'autres laissent promouvoir. ■

UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE, LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES ET DES CPE, VRAIMENT ?

Dossier coordonné par
VINCENT CHARBONNIER et **MARIE-FRANCE LE MAREC**



Universitaire et professionnelle, deux qualificatifs habituels pour la formation des enseignants (FDE). S'agit-il d'un mythe ou d'une réalité ? Une simple visée appelée de nos vœux ? Un discours ministériel déclaratif ? Il nous a paru nécessaire de faire le point, de regarder le chemin parcouru, d'interroger les obstacles à la concrétisation d'une formation réellement universitaire et professionnelle. Si les IUFM ont voulu poser les bases de l'universitarisation et du développement d'une professionnalisation, les réformes successives jusqu'aux INSPÉ ont douché les espérances et apporté leur lot de désillusions (M.-F. Le Marec et S. Péraud-Puigsgéur, p. 8 et 9). La recherche est au cœur d'une formation vraiment universitaire, M. Jaubert et P. Sémidor revisitent la configuration de cette dimension au fil de l'évolution de la FDE et les nombreux défis rencontrés pour accompagner un métier en pleine évolution (p. 10 et 11). La conception collégiale de maquettes de formation est un outil et un moment de réflexion mettant au travail la question des savoirs universitaires des différentes disciplines et leur lien avec la construction d'une professionnalité. Loin de proposer une traduction servile d'un référentiel ministériel, il doit être question de libertés académiques, d'apports scientifiques propres à chaque discipline universitaire, de distance critique aux injonctions diverses (S. Doussot, p. 12 et 13). Dans des conditions de formation difficiles, M. Mamede nous livre une expérience de dispositif de formation pour préparer les futur-es enseignant-es à mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves. Par petits groupes, les stagiaires font l'expérience d'une préparation collective puis de la réalisation, par chacun-e, de la séance en classe. Les retours d'expérience sont divers et les traces de l'activité professionnelle sont analysées à l'aide d'outils théoriques pluriels – sociologiques et didactiques (p. 14 et 15). Une expérience fructueuse mais ponctuelle de tissage recherche-terrain. ■

FORMATION DES ENSEIGNANT·ES ET DES CPE : DES ESPÉRANCES AUX DÉSILLUSIONS !

La formation des enseignants et des CPE affiche depuis trente ans le double objectif de la formation professionnelle et de la formation universitaire, mais la concrétisation se révèle ardue tant les obstacles se sont dressés au fil des moult réformes qui se sont succédé.

Par **MARIE-FRANCE LE MAREC**
et **STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR**

FORMATION PROFESSIONNELLE, FORMATION UNIVERSITAIRE ?

Une formation est professionnelle lorsqu'elle permet de construire les compétences nécessaires à l'exercice du métier dans des contextes qui peuvent être multiples dès les premières années d'exercice. Elle repose sur des stages offrant une diversité et une progressivité (observations, pratique accompagnée, exercice en pleine responsabilité tutorée, etc.). Ces stages offrent une acculturation au métier, une socialisation professionnelle et les moyens d'expérimenter. Avec un environnement formatif adapté, ils permettent la mise à distance et l'analyse des pratiques et situations observées ou vécues pour conscientiser les gestes professionnels adaptés.

Une formation est universitaire lorsque les enseignements sont adossés aux travaux de recherche pour mettre à disposition des étudiant·es les savoirs nécessaires à l'exercice futur d'une profession complexe. Cette formation est organisée au sein de composantes universitaires, selon les normes et usages universitaires (maquettes de formation, unités d'enseignement – UE –, modalités de contrôle des connaissances – MCC –, délivrance des titres universitaires, etc.). Ceux-ci ne relèvent pas d'un simple formalisme, mais permettent de faire évoluer les formations en fonction des avancées de la recherche, sans céder aux effets de mode pédagogique ou aux marottes politiciennes des différents ministres.

UN PREMIER PAS : LES IUFM

Succédant à des préparations de concours et des accompagnements à l'entrée dans le métier très différents pour les enseignant·es du premier degré (écoles normales) et du second degré (centres pédagogiques régionaux ou Écoles normales nationales d'apprentissage pour l'enseignement professionnel), les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) visaient à offrir un lieu de formation unique et une formation de deux années post-licence (une année pour préparer un concours de recrutement, une année pour la formation professionnelle des enseignant·es et des CPE stagiaires).

Le pari était difficile, faire travailler des formateurs·trices issus de cultures professionnelles différentes, construire des plans de formation cohé-

rents... Si les années préparatoires aux concours ont assez facilement reconstitué des équipes, l'année de professionnalisation a fait l'objet de mises en œuvre très différentes avec toujours cependant le souci d'un renforcement de la pédagogie, de l'analyse des pratiques débutantes, des modules de didactiques ou encore de formation générale. Le caractère expérimental des plans de formation, la nouveauté des dispositifs n'ont pas manqué de susciter des critiques pour « pédagogisme » et « un trop de théorie », notamment de la part de tenants d'une école traditionnelle dédiée à la formation d'une élite.

Le défaut des IUFM n'était pourtant pas l'excès de théorie, mais bien un lien insuffisant à la recherche dans les modules mis en place, à mettre en relation avec le très faible nombre d'enseignant·es-chercheur·euses dans les effectifs de cette FDE post-licence... De fait, le souci d'étayer théoriquement la formation a pu se traduire par des « bricolages » de référencements divers plus que par des enseignements issus de recherches clairement identifiées et maîtrisées pour outiller les étudiant·es aussi bien dans les dimensions des didactiques disciplinaires, de l'analyse de pratiques, que dans la formation générale. Le recours aux témoignages de professionnels expérimentés exposant leur pratique ou expériences tenait alors lieu de théorie.

Pour autant, les IUFM avaient des atouts pour évoluer favorablement, des plans de formation de formateurs soutenus, des dispositifs de co-interventions, des temps de concertation intégrés dans les services et la possibilité de travailler ponctuellement en petits groupes pour des analyses de pratiques. Se sont ainsi construites au fil des ans une culture et une éthique professionnelles de formateurs·trices d'enseignant·es et de CPE.

MASTÉRISATION ET ÉCOLES SUPÉRIEURES DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION (ÉSPÉ), UNE OCCASION MANQUÉE

L'intégration des IUFM au sein des universités (2017) et la mastérisation de la formation avec la création des masters MEEF (2010) auraient pu apporter un nouveau souffle à la FDE.

Le passage à une formation réellement universitaire (structurée en UE, lien avec la recherche, MCC, diplôme de master) nécessitait du temps pour construire la réflexion sur les maquettes, consti-

UNE FORMATION
EST UNIVERSITAIRE
LORSQUE LES
ENSEIGNEMENTS
SONT ADOSSÉS
AUX TRAVAUX
DE RECHERCHE
POUR METTRE
À DISPOSITION
DES ÉTUDIANT·ES
LES SAVOIRS
NÉCESSAIRES À
L'EXERCICE FUTUR
D'UNE PROFESSION
COMPLEXE.

tuer des équipes, organiser les dispositifs... Or cette réforme a été conduite à marche forcée, bouleversant les cultures professionnelles en place sans donner les moyens, notamment en recrutements d'enseignant-es-chercheur-euses et en concertation. Des objectifs de formation intéressants étaient préconisés pour développer les dimensions disciplinaires comme les didactiques des disciplines (problématiser les enjeux des savoirs des disciplines scolaires, savoir détecter les obstacles aux apprentissages et construire des dispositifs pour les surmonter, etc.). Il s'agissait aussi d'offrir une formation à et par la recherche avec un mémoire de master et de développer des compétences d'analyse de pratiques et de situations professionnelles outillées théoriquement. Enfin, des enseignements liés aux contextes d'exercice du métier devaient relever de savoirs universitaires pluriels: sociologie, psychologie, philosophie, droit, sciences de l'éducation, etc. pour construire une professionnalité d'enseignant-e ou de CPE. Les stages de découverte en master 1, de pratique accompagnée en master 2 pouvaient être les supports de la formation pour différents travaux dont le mémoire.

DES OBJECTIFS JAMAIS CONCRÉTISÉS

Les objectifs affichés ne se sont jamais vraiment concrétisés. Les IUFM devenus ÉSPÉ en 2013 ont vu leurs postes d'enseignants et de personnels gelés ou redistribués aux autres composantes universitaires dans un contexte de pénurie généralisée. Les recrutements d'enseignant-es-chercheur-euses ont été limités au profit de postes « en temps partagé », laissant les formateurs-trices permanent-es des ex-IUFM assez désemparés devant cet éclatement de la formation. Le résultat fut une certaine juxtaposition des enseignements, rendant peu perceptibles l'unité et la cohérence du master par les formés. Dans les faits, IUFM puis ÉSPÉ ne sont jamais devenus des composantes universitaires à part entière. Les présidences d'université se sont désintéressées pour l'essentiel de ces composantes hybrides, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale (MEN).

Ajoutons que la mastérisation s'est accompagnée, année après année, de réformes erratiques de la part du MEN (place du concours en M2, puis admissibilité en M1 et admission en M2, puis concours complet en M1...) et d'injonctions incessantes sur les contenus de formation et la réduction des heures maquettes! Le public accueilli en master MEEF devenait totalement hétérogène (étudiants, lauréats de concours issus de masters MEEF ou disciplinaires, reconversion professionnelle, etc.) et pourtant toutes et tous devaient être formés au sein des mêmes groupes! Le pire restait à venir...

Avec une énième réforme qui ne dit pas son nom, les INSPÉ font un immense pas en arrière.

La reprise en main de la FDE par le MEN est évidente. Les directeur-trices d'INSPÉ sont nommés sans consultation des personnels (contrairement aux usages universitaires), les élu-es des personnels



© DR

et usagers sont statutairement minoritaires dans les conseils d'INSPÉ, les maquettes de formation sont pilotées par le MEN, les équipes de master doivent intégrer un quota de personnels en temps partagé (sous tutelle rectorale et du MEN et non du MESRI), les étudiants doivent passer par la case « contractuelle » et effectuer des stages en pleine responsabilité de classes avant même d'être formés. Peut-on encore parler, dans ces conditions, de formation universitaire? De formation professionnelle? Et même de formation? On revient à des préparations du concours très administrées et à de l'accompagnement à une entrée précipitée dans le métier, entrée difficile, douloureuse, qui pour beaucoup risque de n'être que temporaire, avec une démission ou un échec à la clé! Le risque est grand que les premières victimes de ces errances politiques ne soient les élèves, notamment les plus éloignés de la culture scolaire, qui auront dorénavant face à eux des enseignant-es moins outillés-es, moins réflexif-ves et moins préparés-es à la diversité pourtant grandissante des publics scolaires. ■

Les INSPÉ,
une volonté
de destruction
de la FDE?

**AVEC UNE ÉNIÈME
RÉFORME QUI NE
DIT PAS SON NOM,
LES INSPÉ FONT
UN IMMENSE PAS
EN ARRIÈRE.**

L'ADOSSEMENT À LA RECHERCHE, FONDEMENT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES CPE

Le mouvement d'universitarisation, engagé avec les IUFM au début des années 1990, qui vise à former des « enseignants réflexifs », capables d'évoluer, de construire leur pratique au regard des différents contextes d'enseignement, de l'hétérogénéité des élèves et des transformations du monde, s'articule autour de la création des sciences de l'éducation, de l'émergence des didactiques des disciplines, et du développement de recherches de haut niveau sur les questions éducatives dans différents champs.

Par **MARTINE JAUBERT** et **PIERRE SÉMIDOR**

L'élévation du niveau de formation des enseignants (FDE) s'inscrit dans un processus historique. Du niveau brevet exigé après 1945 pour intégrer l'École normale (créée en 1833) et obtenir le baccalauréat, nous sommes passés à la nécessité d'obtenir un Deug (1979), puis une licence (1990, IUFM) et enfin un master (2010). Or, trente ans après la création des IUFM (le U marquant la volonté explicite d'universitariser la formation), le sens de cette universitarisation n'est pas encore clair pour ceux qui regrettent nostalgiquement la formation par compagnonnage considérée comme plus professionnalisante. Ainsi la tension entre universitarisation et professionnalisation n'est pas résolue et les « tâtonnements » dont témoignent les différentes réformes modifiant sans cesse les structures d'accueil n'ont pas permis de mettre en synergie les milieux professionnels et l'université. Pourtant, l'universitarisation n'est pas une formule incantatoire mais bien un des fondements pour penser la formation des enseignants dont la société actuelle et celle de demain ont besoin.

MOUVEMENT D'UNIVERSITARISATION

Le mouvement d'universitarisation (déjà pensé dans le plan Langevin-Wallon de 1946) est mis en œuvre avec les IUFM pour accompagner la massification de l'enseignement et atteindre les nouveaux objectifs assignés à l'école en raison des transformations de la société. Auparavant, la question de la formation professionnelle était résolue par l'installation au sein des Écoles normales (EN) d'écoles annexes et d'application dont le rôle était d'articuler savoir académique et savoir-faire professionnel. La formation façonne alors la vie professionnelle à partir de leçons modèles à reproduire indépendamment des contextes d'enseignement et de l'hétérogénéité des publics. Bien que dès les années 1970 des formateurs des EN se soient engagés dans les programmes de « recherche-action » de l'INRP, cependant que d'autres travaillaient dans des laboratoires de recherche*, la formation continuait à s'appuyer le plus souvent sur les leçons observées dans les écoles annexes. Le rapport de stage, très narratif, devait témoigner de l'appropriation de

la culture professionnelle construite dans les écoles annexes et la capacité à la reproduire.

La création des IUFM veut inaugurer un changement qualitatif en rompant avec la reproduction du « prêt-à-enseigner ». Elle vise alors à former des « enseignants réflexifs », capables d'évoluer, de construire leur pratique au regard des différents contextes d'enseignement, de l'hétérogénéité des élèves et des transformations du monde. Cette visée s'affiche et doit se réaliser dans la réalisation d'un mémoire (qui rompt avec la pratique du rapport de stage) et se poursuivra lors de la mastérisation par l'adossement des formations à la recherche.

Cette mutation rend nécessaire le recrutement d'enseignants-chercheurs (EC), alors que les formateurs en poste avant 1991 étaient essentiellement des PRAG ou des PRCE. Cependant, quelle que soit la profession concernée, la dimension universitaire n'est pas un donné, ne préexiste pas « en soi » à la constitution de la profession... Elle se construit lorsque des collectifs de recherche suffisamment nombreux pour travailler la robustesse de leurs savoirs prennent à bras-le-corps les problèmes de la profession et ceux de la formation. De fait, l'universitarisation de la formation des enseignants s'articule à l'évolution du paysage universitaire avec la création des sciences de l'éducation, l'émergence des didactiques des disciplines, et le développement de recherches de haut niveau sur les questions éducatives dans différents champs, jusqu'aux travaux en ergonomie, et didactique professionnelle à partir des années 2000, sur l'analyse du travail des enseignants, la question de leurs gestes professionnels et de leur transmission.

GESTION DE L'AUSTÉRITÉ PAR LES UNIVERSITÉS DE RATTACHEMENT

Dès l'origine, s'est posée la question de la nature des recherches à favoriser en formation et de la définition des profils des postes : privilégier des recherches centrées sur l'activité professionnelle, la compréhension de la coactivité (cadrées par les épistémologies disciplinaires) et visant à terme son appropriation, ou au contraire des recherches plutôt extérieures mais proposant des cadres d'intelligibilité « contributoires », des éclairages « latéraux » ? Alors que le traitement

L'UNIVERSITARISATION N'EST PAS UNE FORMULE INCANTATOIRE MAIS BIEN UN DES FONDEMENTS POUR PENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DONT LA SOCIÉTÉ ACTUELLE ET CELLE DE DEMAIN ONT BESOIN.

* Par exemple en Gironde, les formateurs sont accueillis dans le laboratoire de Guy Brousseau pour l'enseignement des mathématiques et dans celui de Michel Brossard pour l'enseignement du français.

de ces questions était inachevé, les IUFM ont été intégrés dans les universités. Les années passées par les étudiants à l'IUFM (qui devenait ESPÉ) pouvaient ainsi être reconnues par un diplôme quelle que soit leur réussite aux différents concours de recrutement.

Les questions fondamentales des contenus de formation, des modes d'alternance, des relations entre le milieu professionnel et l'université peinent toujours à trouver des réponses satisfaisantes. Après bientôt trente ans, on constate que les choix locaux ont été très influencés par les spécificités des « viviers » d'EC impliqués dans des recherches sur les problématiques éducatives et par les choix politiques des directions. De plus, l'intégration dans les universités fait subir de plein fouet à nombre d'ESPÉ/INSPÉ la gestion de l'austérité par leur université de rattachement, par le jeu du refléchage de postes vacants vers d'autres composantes, ou leur détournement pour des promotions d'EC extérieurs à la formation mais relevant dès lors sur le papier de leurs ressources... Selon la réponse, la cohérence de la formation est plus ou moins forte et les étudiants sommés de préparer un concours, de réussir un master, de se former au métier, sont parfois réticents à s'investir dans la réalisation du mémoire qui n'est pas toujours articulé aux problématiques professionnelles rencontrées, alors qu'il devrait être lieu de connexion organique de l'université et du milieu professionnel, lieu de la construction de leur identité professionnelle et de leur outillage conceptuel.

UN MÉTIER « DE L'HUMAIN » HAUTEMENT COMPLEXE

La profession d'enseignant a beaucoup évolué. Et si certains pensaient encore avant le confinement et l'école à la maison qu'enseigner est chose « évidente » que l'on peut réussir avec un peu de bon sens et d'expérience, ils ont pu prendre conscience qu'il n'en était rien.

Le métier d'enseignant, « passeur de cultures », est aujourd'hui un métier « de l'humain » hautement complexe. Son activité créatrice vise à générer une activité créatrice d'un autre type chez ses élèves d'origines diverses, tous différents, non « standardisés », qu'il s'agit d'engager dans des apprentissages complexes, très éloignés parfois de leur monde quotidien. Viser la réussite de tous est un défi qui ne peut se satisfaire de la reproduction d'un modèle. Il faut doter les futurs enseignants d'outils puissants pour anticiper et organiser leur action pour un savoir donné au plus près de celle de leurs élèves, analyser ses effets sur les apprentissages et la réajuster en temps réel ou différé, parfois reconcevoir des situations structurantes au regard des apprentissages effectivement réalisés dans un contexte donné. Au cours de la coactivité, il faut pouvoir gérer des interactions complexes, orientées par le savoir, pour négocier et faire coconstruire des significations partagées, grâce à la mise en œuvre de gestes professionnels précis, variés, ajustés et multidimensionnels visant la compréhension de tous les élèves, la transformation de leurs actions et l'appropriation de pratiques, de valeurs et de savoirs disciplinaires nouveaux, générateurs de développement.

La dimension réflexive porte aussi sur l'intégration dans la communauté éducative, sa culture, ses problématiques, ses valeurs, ses outils. Enseigner suppose des choix qui touchent à l'éthique et au politique, que ce soit dans la gestion des conflits, de l'inclusion, de l'évaluation, mais aussi le choix des savoirs et des questions socialement vives à enseigner, leur mode de traitement, pour les élèves d'aujourd'hui citoyens de demain dans un monde mouvant.

L'universitarisation de la formation des enseignants doit permettre de relever ce défi. Qui la remettrait en cause pour les médecins, les climatologues ou les astrophysiciens ? Beaucoup de chemin reste à faire, la formation professionnelle des enseignants s'y est engagée non sans douleur, mais malgré les difficultés posées par la mastérisation, dont l'organisation structurelle et temporelle n'est pas celle de la formation, il semble inconcevable de déconnecter cette dernière de la recherche sur ses problématiques professionnelles et sur la question du développement de la professionnalité. ■

ENSEIGNER
SUPPOSE DES
CHOIX QUI
TOUCHENT
À L'ÉTHIQUE
ET AU POLITIQUE.

L'ancrage à la recherche
est la condition
essentielle d'une FDE
de qualité.



© DR

SAVOIRS, DISCIPLINES ET COMPÉTENCES : QUELS PRINCIPES UNIVERSITAIRES POUR DES MAQUETTES EN MASTER MEEF ?

Les nouvelles maquettes de formation des enseignants (FDE) en INSPÉ sont l'occasion de revenir sur les principes universitaires fondamentaux, afin d'étudier la façon dont ceux-ci sont mis à mal par une bureaucratisation de plus en plus grande de l'université, notamment l'approche par compétences et les référentiels qui l'accompagnent.

Par **SYLVAIN DOUSSOT**,
professeur des universités en didactique de l'histoire,
INSPÉ de Nantes

L'occasion de la production des nouvelles maquettes de formation des enseignants (FDE) en INSPÉ peut être saisie pour revenir, par la pratique, aux principes universitaires fondamentaux (collégialité, lien recherche-formation), en les opérationnalisant dans nos réunions. Ces principes sont mis à mal par une bureaucratisation croissante de l'université, dont l'approche par compétences et les référentiels qui l'accompagnent constituent un des volets.

Le référentiel pour les masters MEEF, publié en juillet 2019 dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants, illustre parfaitement cette logique bureaucratique. Après celui des élèves et celui des professeurs, il ne manquait plus que le référentiel de la formation. L'idéologie qu'incarne ce type de liste d'objectifs, qui prend ses racines dans le monde de l'entreprise (Ropé et Tanguy, 1994), est bien ancrée dans le monde enseignant. Et elle nous prend à revers, au sein des INSPÉ, avec l'approche par compétences qui fleurit à l'université par le biais des services pédagogiques (un des symptômes de la bureaucratisation).

LE RÉFÉRENTIEL
RISQUE DE
SE SUBSTITUER
À TOUTE
RÉFLEXION SUR
LES MAQUETTES.

DOXA DE LA RESPONSABILISATION INDIVIDUELLE DES FORMÉS

Prenons l'exemple de l'objectif « b » du référentiel : « Un professeur polyvalent, efficace dans la transmission des savoirs fondamentaux et la construction des apprentissages », et plus précisément de la différenciation pédagogique : le professeur « prévoit des stratégies intégrant la diversité des élèves ». Il se garde de définir ce que sont ces stratégies, contrairement à la logique de restitution des savoirs qui pouvait prévaloir avant (Johsua, 2002). Celle-ci est abandonnée car l'approche par compétences pose une bonne question (Crahay, 2006) : enseigner les « bonnes » manières de différencier conduit à une formation incapable de préparer à l'infinie variété des situations de classe. Mais apporte-t-elle une bonne réponse ? Aucune démarche de formation n'est suggérée dans le référentiel : « L'énoncé d'une compétence n'apprend rien ; il ne fait que répéter ce qu'elle est censée expliquer [... il] ne dit rien des démarches, méthode, étapes, moyens qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour accomplir l'action sur laquelle elle débouche » (Rey, 2009). Pis, le référentiel risque de se substituer à toute réflexion sur les maquettes : prise entre la liberté pédagogique des formateurs et l'évidence des objectifs ainsi listés, une telle réflexion peine à s'imposer pour questionner les catégories mobilisées pour organiser la distribution des heures.

Ce risque d'empêchement de la réflexion est fortement accentué par une doxa de la responsabilisation individuelle des formés et d'un constructivisme générique, qui fait de l'entraînement à des situations variées une modalité pédagogique elle aussi évidente, donc inutile à questionner : à force de rencontrer ces situations de différenciation, le professeur comprend et devient compétent par lui-même. L'accumulation d'expérience qui en résulte est organisée par les catégories de formation déjà là et non questionnées.

ENFERMEMENT DANS UNE ALTERNATIVE MORTIFÈRE

Mais une maquette de formation universitaire professionnelle ne sert-elle qu'à distribuer des heures selon des objectifs et catégories professionnelles sans souci des savoirs, selon l'image strictement inversée d'une maquette universitaire « traditionnelle » qui distri-



buerait selon les disciplines, sans souci des problèmes professionnels? On voit par là l'enfermement dans une alternative mortifère pour le débat.

La mise en question d'une structuration de la formation universitaire par les savoirs académiques, au profit de l'expérience professionnelle indexée à des objectifs du référentiel, conduit à jeter le bébé des savoirs académiques avec l'eau du bain de leur délicate transférabilité. Sortir de cette alternative peut passer par la remise en cause d'une tare fondamentale de l'idée de compétences: elle serait toujours la plus générale possible (Johsua, 2002 et 2013).

Repardons de notre exemple pour y spécifier, au contraire, la compétence en jeu. Il s'agit de construire une maquette permettant de former les enseignants à différencier leur enseignement. Ou plutôt à bien différencier leur enseignement: la compétence n'est pas seulement un savoir-faire, mais un « savoir y faire ». Comme le sous-entend le référentiel, la « prise en compte de la diversité des élèves » est au service de l'« efficacité de l'enseignement ». Pour que l'expérience (stages et cours) forme à la différenciation dans des situations inédites, il faut donc qu'elle soit complète: qu'elle porte sur les stratégies d'enseignement ET l'évaluation de leurs effets sur l'apprentissage. Or apparaît ici une difficulté cruciale pour la formation fondée sur l'expérience: si l'enseignement est relativement observable en situation, ce n'est pas le cas de l'apprentissage qui en résulterait. La compétence est donc indissociablement la maîtrise de procédures de différenciation et l'interprétation de la situation de la classe pour choisir la procédure à bon escient (Rey, 2009). Autrement dit, il faut former aussi à l'art d'interpréter. Or toute interprétation repose sur des normes.

DE VÉRITABLES APPROCHES SCIENTIFIQUES SONT NÉCESSAIRES

Ces normes, bien que portant sur un métier, ne peuvent relever de la seule expérience pratique: l'évaluation habituelle des élèves par les professeurs ne fournit que des informations très partielles et biaisées sur les apprentissages effectivement réalisés. L'empirisme n'est donc pas suffisant ici, de véritables approches scientifiques sont nécessaires. Le précédent historique de la médecine étudié par Foucault (1963) est édifiant. Même en en restant à l'expérience pratique, un métier n'est pas avare de théorisations mais, pour la médecine jusqu'au XVIII^e siècle, celles-ci étaient dignes des médecins de Molière. La naissance de la clinique (et du savoir scientifique en médecine), c'est le cadrage des discours par une manière disciplinée d'observer, d'échanger et d'écrire sur la réalité.

La dimension professionnelle de la formation conduit par ailleurs à spécifier ces normes disciplinaires: sont pertinentes celles qui étudient le métier dans ses diverses caractérisations. Si, par exemple, on choisit la psychologie pour normer la formation à la différenciation pédagogique, il s'agit d'enseigner la classification des élèves selon leurs manières d'appréhender le monde (bien au-delà de la vulgate des élèves visuels, auditifs ou kinesthésiques). Cela suppose de former les enseignants à diagnostiquer leurs élèves

avec ces catégories psychologiques, pour pouvoir adapter leurs dispositifs d'enseignement. Si on choisit plutôt le cadrage didactique, on va du côté du rapport des élèves aux savoirs visés, ce qui suppose de former les enseignants à appréhender les savoirs déjà là de chaque élève par rapport aux savoirs visés et aux régularités épistémologiques dans les difficultés à les appréhender.

PRENDRE AVEC DISTANCE ET CRITIQUE LES INJONCTIONS BUREAUCRATIQUES

On voit dans cette alternative que sont engagés dans le débat des postulats propres aux disciplines universitaires (la transversalité des difficultés scolaires de chaque élève en psychologie, leur lien avec les savoirs et disciplines en didactique), mais aussi une caractérisation du métier. Le seul enseignement des types de différenciations, largement diffusés (Feyfant, 2016), ne suffit pas à les rendre opérationnelles pour les enseignants comme le montrent Mierzejewski et al. (2018). Il faut que ces typologies s'inscrivent dans des problématiques disciplinaires pour devenir des outils pour les enseignants. Par exemple en sociologie, pour montrer que des dispositifs de différenciation peuvent accentuer les inégalités socio-scolaires; en psychologie, pour identifier les conditions méthodologiques du diagnostic des élèves dans des situations scolaires. Cet exemple montre bien que savoirs et compétences se croisent et n'ont de sens que dans ce qui structure toujours radicalement le monde universitaire (Gingras & Heilbron, 2015): les disciplines. Un retour aux principes universitaires, dont celui de liberté, doit nous pousser localement et dans des actes comme ceux d'organisation de nos formations à prendre avec distance et critique les injonctions bureaucratiques masquées que sont les référentiels de compétences et les discours pédagogiques qui les accompagnent. ■

UN RETOUR
AUX PRINCIPES
UNIVERSITAIRES
DOIT NOUS
POUSSER À
PRENDRE AVEC
DISTANCE ET
CRITIQUE LES
INJONCTIONS
BUREAUCRATIQUES
MASQUÉES
QUE SONT LES
RÉFÉRENTIELS DE
COMPÉTENCES
ET LES DISCOURS
PÉDAGOGIQUES
QUI LES
ACCOMPAGNENT.

BIBLIOGRAPHIE

- Crahay M., Dangers, « Incertitude et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie: recherches en éducation*, n° 154, 2006, p. 97-110.
- Feyfant A., « La différenciation pédagogique en classe », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 113, ENS de Lyon, 2016 : veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf.
- Foucault M., *Naissance de la clinique*, PUF, Paris, 1963.
- Gingras Y. et Heilbron J., « Espace des disciplines et pratiques interdisciplinaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2016.
- Johsua S., « La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté majeure ? », in Dolz J. et Ollagnier E. (éd.), *L'Énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2002, p. 115-128.
- Joshua S., « Polyvalence, ce n'est pas la panacée », *Former des maîtres*, n° 620, décembre 2013, p. 10 : www.snesup.fr/sites/default/files/asset/FDM-620.pdf.
- Mierzejewski S., Broccolichi S., Joigneaux C. et Sinthon R., « Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, 2018, p. 191-215.
- Rey B., « "Compétence" et "compétence professionnelle". Autour des mots », *Recherche et formation*, n° 60, 2009, p. 103-116.
- Ropé F. et Tanguy L., *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Paris, 1994.

TISSER LE LIEN RECHERCHE-TERRAIN : UN ENJEU POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS D'APPRENTISSAGE

S'il va de soi que théorie et pratique ne sont que les deux faces d'une même médaille, il semble problématique de laisser aux étudiants eux-mêmes le soin de construire ce lien. C'est dans cette perspective que l'auteur de cet article, avec une collègue didacticienne de mathématiques, a mis en place un dispositif expérimental d'analyse de pratiques professionnelles.

Par **MAIRA MAMEDE**,
INSPÉ de Créteil, Circeft-Escol

Lors de cette rentrée atypique, nous sommes suspendus à une nouvelle réforme de la formation des enseignants (FDE), la troisième en quinze ans. Ces réformes successives ont augmenté le niveau d'exigences aussi bien académiques, avec l'obligation d'obtention du diplôme de master MEEF et la validation du mémoire de recherche, que professionnelles, avec l'alternance à mi-temps. Pendant la première année de master, les étudiants préparent le concours, et pendant la deuxième, pour ceux l'ayant obtenu, ils ont un statut de stagiaire. Sans surprise, le stage accapare leur attention et leur énergie, et tout particulièrement quand il ne se passe pas très bien. Porter la responsabilité d'une classe sur l'année n'est pas anodin.

Pendant cette deuxième année, la formation démarre tardivement, fin septembre, et se termine tôt, début mai, à cause du calendrier de la titularisation. Ce sont donc huit mois de formation, six mois si on enlève les vacances. Avec l'alternance à mi-temps, cette année se déroule dans les faits en trois mois, avec des nombreuses évaluations en plus du mémoire. C'est extrêmement court !

OPPOSITION DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE

Les deux volets de la FDE, stage et master, sont mis en concurrence, tout particulièrement à cause de la pression temporelle qui pèse sur les étudiants fonctionnaires stagiaires (EFS). Elle ouvre la voie à l'éternelle ritournelle consistant à opposer la théorie, relevant de l'institution de formation, et la pratique, relevant du terrain. Cette ritournelle existe certes depuis vingt ans, mais les réformes successives semblent l'accroître. Soumis à des exigences accrues, devant faire leurs preuves dans le cadre du stage, avec une pression temporelle importante, les EFS peuvent être enclins à décrier tout ce qui est perçu comme inapplicable ou inadapté à la réalité de leur terrain de stage, et notamment la recherche. Et, dans ces conditions, c'est tout à fait légitime. C'est une logique de survie et d'efficacité à court terme.

S'il va de soi que théorie et pratique ne sont que les deux faces d'une même pièce, il semble probléma-

tique de laisser aux étudiants eux-mêmes le soin de construire ce lien. La condition pour que ces savoirs dits théoriques puissent être perçus comme mobilisables est de les frotter au terrain. Cette posture ne peut pas se cantonner au seul volet estampillé « recherche » dans les maquettes de formation, le risque étant d'en faire quelque chose à part. Elle doit être transversale, avec une approche davantage compréhensive que prescriptive. C'est la condition pour asseoir une réflexivité professionnelle capable d'outiller la pratique, dans le dialogue avec les savoirs, ceux du terrain et ceux de la recherche.

DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Cela suppose des situations de formation où les stagiaires sont accompagnés à tisser ce lien, en amont

LES RÉFORMES
SUCCESSIVES
DE LA FDE
ONT AUGMENTÉ
LE NIVEAU
D'EXIGENCES
AUSSI BIEN
ACADÉMIQUES QUE
PROFESSIONNELLES.



et en aval de la pratique. Quels savoirs mobiliser pour comprendre les difficultés d'apprentissage ? Quels effets des pratiques sur les apprentissages ? Cela demande de faire rentrer le stage dans l'institution de formation, d'être moins dans une posture de transmission de savoirs théoriques et davantage dans une posture d'analyse, mobilisant des savoirs divers dont ceux de la recherche.

C'est dans cette perspective que nous avons mis en place avec Cécile Allard, collègue didacticienne de mathématiques, un dispositif expérimental d'analyse de pratiques professionnelles. Ce dispositif est libéré de tout enjeu évaluatif, lors d'une année où les EFS sont évalués tout le temps et très souvent sur la base des fiches de préparation. Ici, au contraire, organisés en petits groupes selon le niveau d'enseignement, ils sont accompagnés dans ce travail. Après la mise en œuvre dans leurs classes respectives et un temps dédié à la concertation, les petits groupes font un retour au grand groupe à l'aide de données issues de leurs terrains de stage (photos, enregistrements audio, extraits vidéo).

OBJECTIVER LE REGARD

L'enjeu est mis sur l'analyse et sur les moyens que l'on se donne pour la mener, à savoir la mobilisation d'apports théoriques et le recours aux données empiriques permettant d'objectiver le regard. Les exposés ont lieu lors d'une séance coencadrée, avec une approche disciplinaire et une approche sociologique. Les pratiques sont ainsi décortiquées, mises en relation, comparées... Cela leur permet de prendre de la distance, de comprendre les simili-

tudes, mais également les variations introduites par des microchangements opérés lors de la mise en œuvre d'une même séquence.

On peut faire un cours sur les inégalités d'apprentissage ou sur la construction du nombre en trois heures. Accompagner les EFS dans l'analyse de situations professionnelles pour saisir l'émergence de la relation entre ces contenus de formation dans le réel de leur classe demande beaucoup plus de temps, et ne peut se faire qu'à condition d'accompagner la construction de ce regard : « Attention, la manière dont cet élève dispose ses jetons lui rend impossible le décompte » ; « Cette erreur vous permet de saisir la logique sous-jacente à la réponse de l'élève, c'est donc un levier pour l'apprentissage ». En théorie, ils ont tous fait la même séance, dans la pratique, c'est plus complexe que cela et les savoirs dits théoriques viennent aider à comprendre pourquoi. Eurêka ! On sort la recherche de son piédestal, elle devient quelque chose de beaucoup plus terre à terre.

AUTRE RAPPORT AU TEMPS ET AUX SAVOIRS

Ce dispositif a été étendu à d'autres disciplines. Les échanges sont toujours très riches, y compris pour nous. Ce n'est pas la seule réponse, mais celle que nous avons trouvée pour faire vivre en formation le travail enseignant quand les conditions permettent de l'investir autrement que par l'urgence. Il n'est peut-être pas possible de le faire pour chaque contenu disciplinaire, mais ces brèches introduisent une respiration. On va vers un autre rapport au temps et un autre rapport aux savoirs dans la formation et, on l'espère, dans la pratique professionnelle.

Les inégalités scolaires résultent de la rencontre entre les difficultés d'apprentissage et les difficultés d'enseignement. Pour les élèves comme pour les enseignants, toute explication individualisante de ces difficultés serait néanmoins réductrice. Une vision contextuelle s'impose : quelles sont les conditions concrètes de formation et d'exercice professionnel permettant aux pratiques d'être moins inégalitaires ? Sans que l'on se pose réellement cette question, il est difficile de former pour lutter contre les inégalités (Mamede et Netter, 2018). Les pratiques se forgent dans des contextes précis, en fonction des conditions dessinées par les décisions politiques et institutionnelles.

À la veille de cette nouvelle réforme, il y a lieu de s'interroger si l'on réforme pour mieux former ou si cette fuite en avant par des réformes successives n'empêche pas tout travail de fond pour dépasser des difficultés pourtant anciennes. ■

BIBLIOGRAPHIE

Maira Mamede, Julien Netter (dir.), « Former pour lutter contre les inégalités », *Recherche & Formation*, n° 87, avril 2019, ENS Éditions, Lyon.

LES PRATIQUES SE FORGENT DANS DES CONTEXTES PRÉCIS, EN FONCTION DES CONDITIONS DESSINÉES PAR LES DÉCISIONS POLITIQUES ET INSTITUTIONNELLES.



Tisser les liens entre le terrain et la recherche...

LES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT NOUS FONT CONFIANCE. ET POURQUOI PAS VOUS ?

-10%*

SUR VOTRE ASSURANCE AUTO

Retrouvez nos offres
sur gmf.fr/enseignement

**GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

Yasmine,
professeure des écoles.

GMF 1^{er} assureur des Agents du Service Public : selon une étude Kantar TNS de mars 2019.

*Offre réservée aux Agents du Service Public, personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{ère} année, à la souscription d'un contrat d'assurance AUTO PASS jusqu'au 31/12/2020. Offre non cumulable avec toute offre en cours. En cas d'offre spéciale GMF, application de l'offre la plus avantageuse.

Les conditions, garanties et limites de notre contrat AUTO PASS ainsi que les conditions de nos offres sont disponibles en agence GMF. Les Conditions Générales et la Convention d'assistance de ce contrat sont consultables sur gmf.fr

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret.

GMF ASSURANCES - Société anonyme au capital de 181 385 440 euros entièrement versé - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Nanterre 398 972 901 - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret.