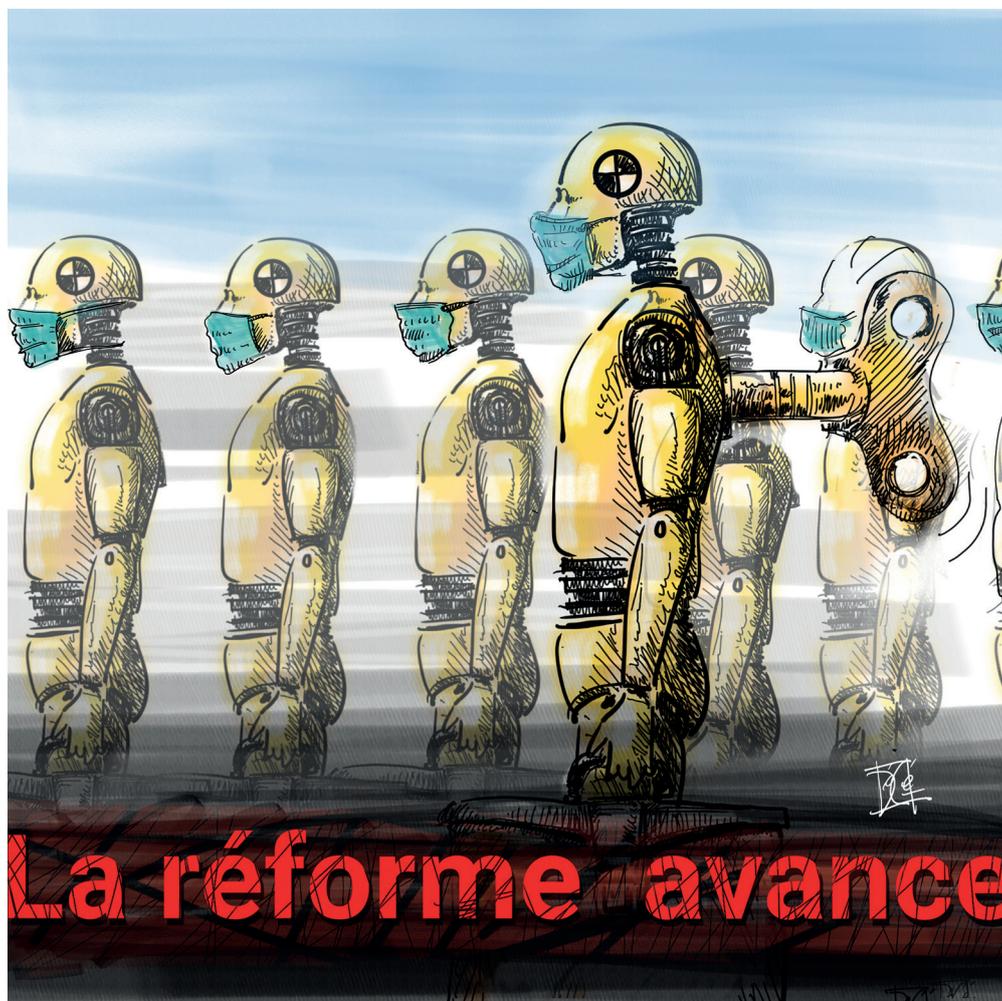


# UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE, LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES ET DES CPE, VRAIMENT ?

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<sup>e</sup> 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](http://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](http://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...