

# former des maîtres

SUPPLÉMENT AU MENSUEL LE SNESUP N° 631 - JANVIER 2015



DOSSIER

## La formation continue des enseignants

### FORMER

« Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » : la fin du « droit d'être doux » ?

Par Isabelle de Mecquenem

Page 3

CNESER : le bilan du mandat pour la FDE

Par Thierry Astruc

Page 4

Un bilan à l'approche des élections

### FOCUS

La recherche en didactique de la physique

Par Jean-Marie Boilevin, Nicolas Decamp, Alice Delserieys, Cécile de Hosson, Alain Jameau, Nathalie Lebrun, Valérie Munier

Page 12

« Le temps, c'est de l'argent ! »

Par Vincent Charbonnier

Page 14

La question de l'articulation entre formation universitaire et professionnelle

## De la fuite dans les idées ?



→ Vincent Charbonnier  
responsable du collectif FDE



→ Thierry Astruc  
responsable du collectif FDE

On a déjà plusieurs fois souligné la remarquable opiniâtreté du gouvernement à poursuivre une politique qui va à l'opposé des aspirations des personnels et des usagers et à se draper dans les haillons d'un libéralisme prétendument « social », lequel n'est, en réalité, qu'un libéralisme tout court, saupoudré d'un peu de charité. Alors oui, redisons-le, le gouvernement a *de la fuite dans les idées* et persévère dans un changement qui n'est pas celui que demandent les personnels et les usagers de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) comme de la formation des enseignants (FDE).

Reconnaissons toutefois quelques évolutions, certes timides, mais des bougés réels, en particulier au niveau des représentants du ministère au comité de suivi des ESPE, lesquels semblent en effet commencer à prendre la mesure des problèmes et de leur ampleur. À l'autre bout de la chaîne, l'inertie des restructurations de l'ESR alimente une croissance des dérives ou de certaines ambitions auxquelles les personnels et les usagers ne peuvent que faiblement s'opposer accaparés comme ils le sont par les effets délétères d'une réforme aussi nécessaire qu'elle fut hâtivement menée.

Une nouvelle diminution d'heures de cours dans les maquettes, une restructuration du tronc commun ou la récupération de centres départementaux par les Conseils généraux, dégagés de toute obligation depuis la disparition des IUFM, sont autant de dossiers qui requièrent l'attention de tous. Mais cette période de l'année est chargée pour tous. Les écrits à préparer, la transition entre les deux semestres des masters, les étudiants à accompagner pour leur stage et leur mémoire, l'année budgétaire 2015 qui commence, sont autant d'objets qui accaparent notre temps de travail et débordent souvent sur notre vie privée. Sans parler de la fin de la mise en place des M2.

Si surcharger de travail les personnels dans une précipitation permanente, les éloigner des centres de décision, les infantiliser en les écartant de l'élaboration des plans de formation, représente peut-être, à court terme, une stratégie efficace pour avancer à marche forcée, cela casse néanmoins de manière durable la confiance entre les acteurs de la FDE et isole un peu plus la FDE au sein des universités.

Cela se paiera sans doute et le gouvernement ne pourra pas faire, quant à lui, l'économie de

revenir sur la position du concours. Bien qu'il a souvent déclaré ne pas vouloir de cohorte sacrifiée, celle qui arrivera en M1 en septembre prochain sera la sixième depuis 2012... Des concours aussi denses et exigeants que ceux de l'Éducation nationale ne peuvent se dérouler en cours de master : la réalité du terrain montre bien comment ils influent sur les cursus. « Enseigner est un métier qui s'apprend », dit-on fort justement. Tout au long de sa carrière ? La question mérite d'être posée après que plusieurs rapports de l'Inspection générale ont pointé la « fragilité » mais plus sûrement l'état de déshérence de la formation continue (*lire notre dossier*). Le master a en effet perdu son caractère organique et se présente désormais plus comme la juxtaposition de deux années universitaires. Quant à la pré-professionnalisation en licence, elle n'a pas progressé. Un concours situé en fin de licence ou en fin de master (avec prérecrutements !) a les faveurs des uns ou des autres. Mais aucun professionnel de la FDE ne défend plus le concours au beau milieu du master, à la fin de l'année de M1. Le ministère doit nous écouter et cesser de penser de manière aussi abstraite et confuse et de nous imposer, du haut de sa tour d'ivoire, ses décisions.

Ce régime de gestion immédiate, obérant tout développement, ne peut plus durer. Il est, comme les personnels et les usagers qui le subissent, à bout de souffle. Il faut que cesse cette *maltraitance institutionnelle* délibérée dont les élèves, nos enfants et petits-enfants, feront les frais. Les solutions ne sont pas dans les discours mais dans les actes ! Elles résident dans une véritable réforme qui écoute et associe les personnels, premiers concernés en tant que professionnels, une réforme qui arrête de les traiter comme des rouages dont on dispose jusqu'à ce que cela casse ! Après les élections professionnelles du 4 décembre dernier, marquées par une faible participation des enseignant.es, alors même que les comités techniques d'établissement, par exemple, sont essentiels pour nous défendre, l'année 2015 verra de nombreux scrutins importants pour la FDE : ceux du CNESER (printemps) et du CNU (fin de l'année), mais aussi le début du remplacement des conseils centraux dans les universités. Il sera primordial de faire entendre notre voix, et de profiter de chaque réunion, de chaque AG pour communiquer avec les collègues et étudiants et les convaincre.

“  
Les solutions ne sont pas dans les discours mais dans les actes !

”

## FORMER

« GRANDE MOBILISATION DE L'ÉCOLE POUR LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE » : LA FIN DU « DROIT D'ÊTRE DOUX » ?

ISABELLE DE MECQUENEM Page 3

CNESER : LE BILAN DU MANDAT POUR LA FDE

THIERRY ASTRUC Page 4

## DOSSIER

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Page 5

## FOCUS

LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA PHYSIQUE

JEAN-MARIE BOILEVIN

NICOLAS DECAMP

ALICE DELSERIEYS

CÉCILE DE HOSSON

ALAIN JAMEAU

NATHALIE LEBRUN

VALÉRIE MUNIER

Page 12

« LE TEMPS, C'EST DE L'ARGENT ! »

VINCENT CHARBONNIER Page 14

# « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » : la fin du « droit d'être doux » ?

→ par Isabelle de Mecquenem, professeur de philosophie à l'ESPE de l'académie de Reims

Depuis 2004, le ministère de l'Éducation nationale travaillait particulièrement sur la laïcité à l'École. Les attaques des 7, 8 et 9 janvier ont modifié en profondeur ce travail.

**L**a laïcité, la laïcité, la laïcité, parce qu'elle est le cœur de la République, et donc de l'École », a scandé le Premier ministre dans son discours du 13 janvier dernier à l'Assemblée nationale sous les ovations des parlementaires, après des événements que les termes utilisés jusqu'à présent par l'exécutif peinent à appréhender avec précision : « terrorisme », « barbarie », « attentats », « menaces ». Dix-sept morts en attente de cette forme de justice immanente qui permettra de désigner le processus idéologique qui a guidé des armes mortelles vers ces victimes-là.

Proposer des diagnostics et des outils de réflexion forme le rôle crucial des analystes de notre société, des « intellectuels », si ce mot inventé par Saint-Simon en 1820 convient encore à une époque qui semble ne plus souscrire à l'idée de vérité et ne concevoir de progrès qu'en termes technologiques. Impossible de faire l'économie de ce travail long et difficile, puisque aujourd'hui des interrogations de fond sur notre société ont fait effraction dans l'actualité.

Après l'épreuve de la sidération mentale, après les manifestations qui ont momentanément recréé un sentiment d'unité nationale à la fois intense et fragile, sur le mode de l'effusion, c'est la « citoyenneté symbolique », au sens de Margalit, qui doit être reconstruite, et comme c'est toujours le cas lorsqu'une crise majeure intervient, le rôle de l'École et

de l'éducation est propulsé au premier plan. La réponse du ministère de l'Éducation nationale, justifiée à la fois par le traumatisme national mais surtout et, plus spécifiquement, par les nombreux « incidents » liés à la minute de silence dans les établissements, consiste en « une grande mobilisation de l'École pour les valeurs républicaines » au risque d'illustrer, en dépit de connotations guerrières, ce que Norberto Bobbio a appelé « l'éthique désarmée des démocraties ». Le carnage a eu lieu alors que la consultation des enseignants sur les programmes d'enseignement moral et civique des lycées venait de commencer.

Aussi cohérente et appropriée que paraisse une riposte éducative d'envergure, il est légitime de s'interroger sur son sens et ses attendus, car cette injonction mobilisatrice axée sur les valeurs ne fait que décliner le programme institutionnel de l'École publique laïque établi depuis Ferdinand Buisson : « former des républicains ». Manuel Valls l'a d'ailleurs rappelé : « La République n'est pas possible sans École, et l'École n'est pas possible sans la République ». Fallait-il des martyrs à la République pour que ce lien soit resserré ?

Le plan du 22 janvier avec ses onze mesures opérationnelles suscite immédiatement des commentaires du fait de son ampleur. Sur toile de fond de territorialisation galopante de l'offre éducative, on observe



© Tomoyoshi / Flickr.com

► un ressaisissement symptomatique de l'exécutif autour du gouvernement de l'École. D'emblée, on ne peut que souscrire à l'aspect positif d'un tel « sursaut » en phase avec la communication volontariste du ministère. Allons-nous vivre alors une « refondation » en accéléré qui, après s'être embourbée dans la crise des rythmes scolaires, avait entamé une cure de « bienveillance » à travers le projet de réforme de l'évaluation et la politique du climat scolaire notamment ? Certains items marquent en effet un tournant, comme la mesure numéro 2, « Restaurer l'autorité des maîtres et les rites républicains », faisant écho à la « *fermeté éducative* » soutenue par le président de la République lui-même. « *Aucun incident ne sera laissé sans suite* », déclare le plan qui, à ce titre, inquiète autant qu'il rassure, puisqu'il laisse sous-entendre que tel n'était pas le cas auparavant.

Pour les formateurs, et sans évoquer les inquiétudes profondes dont la récente lettre ouverte des formateurs de l'ESPE d'Aquitaine à Najat Vallaud-Belkacem rend très justement compte, la réception peut être plus circospecte, dans la mesure où le plan dicté par le nouveau contexte apparaît comme le révélateur des graves lacunes accumulées depuis longtemps dans le domaine de la « transmission de la laïcité et des valeurs de la République », ce dont la formation des maîtres qui émerge de la refondation porte les stigmates. Le dernier rapport de l'inspection générale ayant passé les tronc communs au crible s'est montré plutôt critique sur leur mise en œuvre

**Le plan dicté par le nouveau contexte apparaît comme le révélateur des lacunes accumulées dans le domaine de la « transmission de la laïcité et des valeurs de la République ».**

et leur conception, soulignant la disparité des contenus en dépit d'un cadrage national. De ce point de vue, le plan fait apparaître la nécessité d'adopter une logique de convergence voire d'unité, car comment justifier que la formation aux « valeurs de la République » soit à géométrie variable d'une ESPE à l'autre ? Surtout que le plan annonce une évaluation aux concours de « *la capacité des candidats à expliquer et faire partager* » lesdites valeurs.

À propos de la laïcité, le plan lui donne l'importance qu'elle mérite à l'École publique en avançant des mesures qui mettent en avant son enseignement nécessaire et en l'articulant à l'enseignement laïque des faits religieux, dont les contenus seront renforcés dans les premiers cycles de la scolarité. D'autres mesures, complémentaires, visent à favoriser une appropriation des valeurs républicaines par les élèves, car le ministère a compris qu'il faut une synergie des pratiques éducatives et des grands principes philosophiques, juridiques et politiques pour que l'éducation à la citoyenneté prenne sens et qu'une dévolution du bien commun qu'est la laïcité puisse s'accomplir. Alors que depuis la rentrée 2013, le ministère

avait tout misé sur la Charte de la laïcité pour entreprendre sa pédagogie de la laïcité, d'abord auprès des enseignants et des équipes en leur proposant des ressources d'accompagnement sur Éduscol, nous sommes entrés dans une nouvelle phase. En effet, la Charte s'inscrit dans un ensemble plus vaste et évolue dans ses finalités : de document à afficher à des fins d'exploitation pédagogique, elle est désormais associée au règlement intérieur et devra être signée par les élèves et leurs parents. Située dans un entre-deux, elle subit un glissement du pédagogique au normatif. En avril 2014, le ministère a publié une intéressante enquête « sur le respect du principe de laïcité à l'École » qui faisait le premier bilan de la Charte mise en regard de la loi de 2004, devenue le symbole et la cible privilégiée des critiques du modèle républicain taxé de racisme, de sexisme et de discrimination. Sans gommer les tensions persistantes dont cette enquête rend compte, la Charte laissait espérer aux républicains « *le droit d'être doux* » pour reprendre l'expression d'Aristide Briand après la loi de 1905. La grande mobilisation pour les valeurs républicaines marque la fin de cette perspective. ●

# CNESER : le bilan du mandat pour la FDE

→ par Thierry Astruc, élu SNESUP-FSU au CNESER

**Le dossier de janvier du mensuel est consacré au CNESER et au mandat 2011-2015. L'occasion de revenir sur les interactions avec la formation des enseignants.**

## LA « REFONDATION »

Commencée sur les chapeaux de roue avec une concertation de façade, alors même que l'âpreté des discussions à l'intérieur du PS avait figé les arbitrages, sont passés au CNESER aussi bien le projet de loi que les textes de mise en œuvre (cahier des charges de la formation des enseignants, référentiels de compétences, etc.).

La précipitation dans laquelle cette réforme a été menée a permis d'empêcher toute discussion réelle. Il faut dire qu'il y avait aussi à gérer les conflits entre les différentes directions des ministères. Sur ce dossier, de nombreuses fois, les votes du CNESER ont été simplement ignorés.

Le comité de suivi devait être une émanation du CSE et du CNESER. La volonté de contrôle des politiques a donné une tout autre composition, avec une représentation des personnels noyée et des rapports signés de son seul président. Avec le nouveau décret CNESER, les prochains conseillers

auront la possibilité de s'autosaisir. Il est probable, étant donné le large consensus que nous arrivons à dégager sur la question de la FDE, qu'un deuxième comité de suivi soit créé, représentant réellement les collègues et les usagers.

## LA LOI ESR

La réforme Fioraso a eu deux conséquences pour la FDE : une restructuration de l'organisation géographique de la FDE et un changement dans le contrôle exercé par l'État. Avec le programme de réduction du nombre d'universités, l'ESR est en profonde mutation. Cette réforme induit d'importants changements, différents d'une académie à l'autre. La continuité nationale ne sera bientôt plus qu'un lointain souvenir. La situation dans certains territoires (Île-de-France, outre-mer, Mayotte et ses instituteurs recrutés au niveau bac) nécessite de nombreuses séances en CNESER.

Le fait le plus marquant reste le passage de l'habilitation des diplômés à l'accréditation des établissements. Cette économie pour le fonctionnement des services du ministère enlève une grande partie des outils de régulation locale du MEN. ●



Dessin de Riss paru dans *Charlie Hebdo*.



## DOSSIER

© Brutha Nick / Flickr.com

## La formation continue des enseignants

La priorité du ministère de l'Éducation nationale a été de tout temps le fonctionnement au jour le jour de l'École. Ainsi, devant la pénurie d'enseignants, le ministre Peillon avait décidé d'utiliser les lauréats de concours en formation (M2) comme moyens d'enseignement. Les ministres Darcos et Chatel n'avaient pas fait moins bien. Et la ministre Vallaud-Belkacem avait même prévu de passer les lauréats du concours, stagiaires, à plein temps pour peu qu'ils aient déjà un master MEEF. Comme si la formation s'arrêtait avec le master. Quelle est d'ailleurs la réalité des formations T1<sup>(1)</sup> et T2 ?

En sacrifiant le moyen et le long terme pour assurer un fonctionnement immédiat pour compenser la baisse continue effective du budget de l'Éducation nationale, tous ces ministres pensaient avoir un bilan électoral présentable. L'austérité subie, assumée depuis 2007, et le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux ont empiré la situation.

Les rectorats ont dû faire des choix, et ce sont souvent

le tissu associatif et la formation continue qui ont payé les coupes de leur budget.

La situation dans l'enseignement supérieur est similaire, avec des budgets en berne et des réformes à financer, alors même que la formation continue des enseignants n'y a jamais vraiment été mise en place.

Les enseignants qui le souhaitent se forment donc sur le tas, picorant dans les formations du PAF (Plan académique de formation) là où il existe encore. Il était urgent pour *FDM* de faire le point. Vous trouverez dans les pages qui suivent un bref historique (M. Verdelhan), un état des lieux actuel pour le premier degré (P. Sémidor), l'EPS (C. Héraud) ou l'enseignement supérieur (M. Lauton), et des perspectives (entretien avec P. Picard). Il faut rappeler ici le combat du SNEP, qui a réussi à faire ouvrir des formations spécifiques au PAF en organisant des formations syndicales et en créant une concurrence. Le MEN ne peut laisser la formation continue aux mains d'un syndicat !

(1) Première année après la titularisation.

**Dossier**  
coordonné par  
**Thierry Astruc,**  
membre du  
collectif FDE  
du SNESUP-FSU

# Où est passée la formation continue des PE ?

→ par Pierre SémidoY, membre du collectif FDE, ESPE d'Aquitaine

**Avec la mise en place de la réforme Peillon, la formation continue des professeurs des écoles a particulièrement souffert. Les attentes étaient pourtant grandes.**

La réforme de la formation des enseignants était l'une des deux mesures phares du gouvernement. Du point de vue de la formation continue (FC) des enseignants, et plus particulièrement celle des professeurs des écoles (PE), la situation est catastrophique puisqu'elle est souvent inexistante, qu'elle a été éteinte/exténuée par rapport à ce qui a pu être réellement mis en œuvre pendant la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle.

Pendant de longues années en effet, la formation continue a relevé d'un échange de responsabilités au meilleur sens du terme entre employeur et institut de formation. Les étudiants se voyaient confier des classes pendant des durées qui pouvaient varier entre deux, trois et quatre semaines, massées voire filées. Les titulaires en poste dans ces classes étaient alors libérés et le rectorat confiait à l'IUFM la mise en œuvre de stages pour une partie d'entre eux,

**Pendant de longues années, la formation continue a relevé d'un échange de responsabilités au meilleur sens du terme entre employeur et institut de formation.**

cependant qu'il en organisait lui-même une autre partie. Cet échange permettait aux étudiants-stagiaires de s'essayer à la responsabilité en classe dans des conditions encadrées et limitées. Il offrait aussi l'occasion aux titulaires-stagiaires d'être déchargés de cette responsabilité pendant un temps équivalent ; ils pouvaient ainsi faire jouer leurs droits à une formation continue tout au long de leur carrière. Ce transfert de responsabilité permettait de dégager un espace fondamental pour la formation en alternance : un temps sans responsabilité tourné vers la mise à distance et la réflexion. **Le choix d'utiliser les étudiants de master 2 comme moyens d'enseignement à mi-temps devant élèves a donc des conséquences doublement dramatiques pour la formation.**

Pour les étudiants en deuxième année de master, le dispositif les amène à consacrer une grande par-

**Les stagiaires peuvent s'engager sur des objectifs qu'ils ont eux-mêmes sélectionnés quant à leurs pratiques professionnelles.**

Mise à niveau disciplinaire ou entraînement au maintien de la discipline ?

tie de leur énergie et de leur travail à leur stage. De ce fait, le temps réflexif de l'alternance est absorbé par la difficulté, parfois les angoisses de cette responsabilité trop lourde. Leur formation s'en trouve tronquée temporellement et amoindrie du point de vue de l'investissement personnel.

La disparition des stages longs (massés ou filés) au profit de temps de formation plus discrets, perlés, constitue une perte irréversible. Le stage long est un cadre indispensable pour la formation continue de praticiens réflexifs.

Les stagiaires se trouvent pendant un temps fixé contractuellement déchargés de la responsabilité de leur classe. Ils peuvent s'engager sur des objectifs qu'ils ont eux-mêmes sélectionnés quant à leurs pratiques professionnelles.

Les enseignants-formateurs leur apportent des éléments de formations issus des recherches récentes. Ces éléments concernent des compléments disciplinaires mais aussi des éclairages critiques sur des pratiques réelles de classes. La confrontation à ces pratiques permet aux stagiaires d'objectiver les leurs, de les remettre en question de manière critique, d'envisager des modalités de réorientation en s'appropriant les apports.

Mais la formation en stage long n'est pas seulement un lieu de transmission descendant (vertical), elle a aussi une dynamique horizontale. Chaque stagiaire se retrouve avec ses pairs, qui peuvent partager la diversité de leurs expériences et grâce à elles, des préoccupations et des questionnements identiques sinon partagés.

Le lieu de regroupement a aussi son importance. Non seulement les stagiaires sont dans un lieu différent de celui de leur pratique quotidienne, mais surtout il s'agit d'un lieu de formation offrant des ressources et le temps de les exploiter. Ainsi les références présentées par les formateurs, citées par leurs collègues, peuvent être empruntées dans les Centres de ressources documentaires (CRD). Les lectures peuvent être l'objet d'échanges tout autant que d'explications ou de discussions.

Enfin, quinze années de formation en Aquitaine m'amènent à rappeler que l'échange de responsabilité entre étudiants et titulaires était aussi l'occasion d'échanges entre un titulaire qui confiait sa classe, non sans inquiétude, et un débutant pas toujours sûr de lui. À la fin du stage pourtant, le titulaire manifestait souvent son respect pour le travail d'un stagiaire épuisé mais qui pouvait revenir sur son lieu de formation riche d'une expérience qu'il avait eu le temps d'analyser.





# Quels liens formation initiale-formation continue pour un prof d'EPS ?

→ par Carline Heraud, professeur d'EPS,  
cosecrétaire académique (Nice) SNEP-FSU

**Outre la préparation aux concours de recrutement, en EPS comme pour toutes les disciplines de l'enseignement, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) doivent être à même d'articuler formation initiale, continue et recherche.**

## QUELS ENJEUX POUR L'ESPE ?

1. Former des enseignants assurant une mission de service public, concepteurs de leur enseignement et en capacité d'assurer la réussite de tous. Cette formation tout au long de la vie articule une formation initiale disciplinaire et professionnelle réhabilitée, et la mise en place d'une véritable formation continue.

2. Attirer des étudiants vers un métier revalorisé et reconnu socialement, en proposant un cursus professionnalisant et rémunéré pour ceux qui se destinent tôt au métier d'enseignant tout en ouvrant des possibilités de reconversions.

3. Développer la recherche sur/en/pour l'éducation avec des collaborations étroites entre praticiens et chercheurs et en s'appuyant sur des équipes pluricatégorielles et pluridisciplinaires de formateurs.

Pour cela, l'ESPE doit fédérer tous les acteurs et assurer le lien entre premier et second degré, entre l'Université et le milieu professionnel, entre formation initiale et formation continue, et repenser les contenus pour assurer une formation « disciplinaire professionnelle » en lien avec la recherche sur/en/pour l'éducation tout au long du cursus.

## QUELS PRINCIPES ?

1. D'une part, il est indispensable que l'Université se préoccupe de la transmission des savoirs qu'elle crée et, d'autre part, que les enseignants soient concepteurs.

2. Un enseignant doit connaître sa(ses) discipline(s), mais connaître quoi, comment ? Toutes les dimensions de la discipline ? Quelques savoirs « pointus » ? Lesquels ? Comment les choisir ?

- Aujourd'hui, des champs de savoirs indispensables pour enseigner dans le secondaire, *a fortiori* dans le primaire, doivent faire partie d'un bagage de connaissances de l'enseignant.

- Réfléchir sur des notions élémentaires de la discipline est indispensable pour faire face à l'incompréhension des élèves. C'est pourtant souvent considéré aujourd'hui comme indigne d'une réflexion théorique de haut niveau. Au contraire, les creuser pour leur enlever leur évidence renvoie souvent à des problématiques essentielles de la discipline.

- Un enseignant doit être en capacité de comprendre les fondements, formuler des raisons d'être des notions, des enjeux de l'ensemble des savoirs dispensés. C'est nécessaire aussi bien du point de vue de l'organisation de la discipline que du point de vue de l'apprentissage de ces savoirs par les élèves.

- Un enseignant doit être en capacité de dégager une organisation disciplinaire d'ensemble, ainsi que les

notions centrales de la discipline dans leurs relations les unes par rapport aux autres. Aujourd'hui, les connaissances des masters sont rarement mises en relation les unes avec les autres. C'est à l'enseignant de faire lui-même les liens.

- Un enseignant doit être en capacité de réfléchir sur les objets et démarches de la discipline dans la perspective de les enseigner : par exemple analyser les composantes, notions ou compétences des programmes, et en discerner les niveaux de formulation, les points problématiques... *L'ESPE doit donc avoir pour vocation* d'articuler formation initiale, continue et recherche et de préparer les concours de recrutement en contribuant au développement d'un cursus universitaire professionnalisant de la licence à l'entrée dans le métier des enseignants, de la maternelle à l'université. En relation avec la formation initiale, la formation professionnelle continue (FPC) doit avant tout rester centrée sur le cœur du métier. L'ancrage disciplinaire doit être complété par des formations en équipe d'établissement, sur des projets pluridisciplinaires et des thèmes transversaux prenant en compte les divers besoins du métier à différents niveaux (secteurs, départements, académie).

La FPC doit :

- permettre l'accès aux productions didactiques issues de la recherche ;
- favoriser les réflexions collectives (connaissances, programmes, évaluation...) et en organiser l'analyse critique pour permettre une mise à jour des connaissances répondant aux préoccupations des professeurs ;
- favoriser les liens intergénérationnels.

Les formateurs STAPS et ESPE doivent pouvoir être sollicités pour l'encadrement de stages FPC alors pris en compte dans leurs services. Les changements observés au sein de l'organisation de la formation continue ont mis en avant le passage d'une formation professionnelle identitaire à des parcours individualisés... d'une formation de responsabilité professionnelle collective (militante) à une formation individualisée de consommation, d'une formation cogérée (autogérée) à une formation au(x) ser-

vice(s) (ordres) de la hiérarchie *via* les programmes et les examens (évolution de la désignation des publics)...

Cette évolution transforme l'esprit et la fonction de la formation continue, alors qu'elle pourrait être un moment fort d'identification professionnelle (élaboration collective de la formation sur l'analyse des pratiques) et de responsabilité collective. Potentiellement élément de dynamisme professionnel, de renouvellement et d'échanges de pratiques, on comprend que l'institution préfère en faire un lieu de normalisation. C'est notre culture professionnelle qui est en jeu.

En 2006, Paul Goirand proposait quelques principes qui pourraient dessiner une FPC de qualité en EPS :

- c'est une formation continuée, elle implique une formation initiale de haut niveau ;
- c'est une formation professionnelle, elle est en prise directe avec les problèmes de l'enseignement de la discipline, elle se différencie des formations qualifiantes que chacun peut rechercher pour sa carrière personnelle ;
- elle est organisée sur la base d'un fonctionnement démocratique (une démocratie participative) qui permet l'expression des attentes de chacun et l'analyse des besoins de la profession ; ce qui ne veut pas dire qu'elle se situe hors du cadre institutionnel disciplinaire (programmes, instructions, relations avec l'inspection, etc.) ;
- elle coordonne des actions de proximité (l'unité géographique est le secteur) et des actions plus distancées (de type académique), ces dernières prenant en charge des problèmes plus généraux de façon plus approfondie quitte à les coordonner avec des recherches de terrain ;
- elle organise, dans l'académie, la production et la diffusion des documents didactiques et pédagogiques issus des actions de formation ;
- elle est l'occasion offerte à la profession de se regrouper, de prendre connaissance de sa réalité, de prendre conscience de son identité par sa diversité, d'apprécier sa force mais aussi ses faiblesses et de décider, sur une ou plusieurs années, des progrès à réaliser pour que la démocratisation de l'enseignement de l'EPS soit une réalité.

Les  
formateurs  
STAPS et ESPE  
doivent  
pouvoir  
être sollicités  
pour  
l'encadrement de  
stages FPC  
alors pris  
en compte  
dans leurs  
services.



# Formation continue des enseignants du supérieur

→ par Michelle Lauton, BN SNESUP

**« Enseigner à l'Université est un métier qui s'apprend et dans lequel on se perfectionne »... voir page 10**  
**Dans cet article, nous abordons la part de la pédagogie dans la formation continue (FC) des enseignants-chercheurs (EC). Nous pourrions revenir par la suite sur la formation continue à la recherche.**

Le MENESR n'assure pas de coordination nationale de cette formation continue (FC). Les formations de l'ESEN<sup>(1)</sup> ou de l'AMUE<sup>(2)</sup> visent ceux qui ont des responsabilités organisationnelles.

La formation initiale (FI) ou continue des enseignants-chercheurs (EC) proposée par les établissements n'existe pas partout, et il n'est pas toujours évident de distinguer FI et FC. Elles ont rarement fait l'objet d'études de besoins ou de recherches en France. Des universités ont créé des services universitaires de pédagogie (SUP) organisés en un réseau qui a produit une note en octobre 2013, « Former et accompagner les enseignants du supérieur à la pédagogie », avec un état des lieux et des propositions pour :

- prendre en compte la réalité du terrain avec ses contraintes spécifiques ;
- rendre les enseignants et enseignants-chercheurs acteurs de leur formation ;
- dépasser les simples stages ou formations techniques ;
- être concrètement lié à l'enseignement tel qu'il se fait ;
- viser des changements profonds et durables, favoriser l'initiative et l'innovation ;
- s'appuyer sur une dynamique de recherche ;
- enrichir la réflexion collective y compris celle des institutions ;
- s'appuyer sur des structures pérennes.

## QUELQUES EXEMPLES

À Dijon, une étude sur la FC vise « des préconisations de formation mais aussi [...] des changements structurels et organisationnels »<sup>(3)</sup>. La thématique « outils numériques et pédagogie » donne lieu à une large palette d'outils : interactivité en amphi avec boîtier numérique, tableau numérique, vidéo... au vu de l'évolution des étudiants (type d'acquis antérieurs, usure des méthodes universitaires traditionnelles...). À Toulouse Paul-Sabatier, il y a des formations courtes (1/2 journée) sur « l'adaptation du discours scientifique au public étudiant » ou « l'évaluation formative ». À Brest, depuis 2002, le SIAME a organisé 400 stages de formation avec 4 000 demandes et plus de 2 500 participants (cf. Michel Beney<sup>(4)</sup>). Ce SUP propose 54 formations selon 12 thèmes, certains découlant de l'arrêté licence (logiques de connaissances et de compétences). À Grenoble, ce sont des FOIRE, rencontres conviviales sur les pratiques pédagogiques, des conférences-débats (« Approches par problèmes pédagogiques ») et des ateliers (« essentiels », « d'ouverture », « d'approfondissement », « Débats scientifiques » avec Marc Legrand<sup>(5)</sup>)... Partout, l'ancrage « sciences de l'édu-



© Camille Stramboni / Flickr.com

**Il n'est pas toujours évident de distinguer formation initiale et formation continue.**

cation » ou « didactique » reste à faire accepter à nombre d'EC. L'UPJV<sup>(6)</sup> propose des sessions de 2,5 jours : « Pédagogie et enseignement supérieur », « Recherche universitaire », « Connaissance de l'université et de ses publics », « TICE », « Accompagnement des étudiants », « Langues vivantes »... On relève très peu de formations sur l'enseignement d'une discipline, hormis en langues vivantes.

On trouve des rencontres, colloques, séminaires pluridisciplinaires ou monodisciplinaires, comme le fait, avec des journées d'étude, l'association Promosciences ou la commission inter-IREM Université.

## ET À L'ÉTRANGER ?

La FC des enseignants du supérieur existe de longue date en Belgique, Suisse, Canada. Elle s'appuie sur des travaux de recherche. Ainsi, Jean Donnay et Marc Romainville (dès 1996) ont publié un ouvrage, *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend*, sur la FI et la FC, évoquant les CIES<sup>(7)</sup>. Au Maroc, l'université Moulay-Ismaïl a organisé en 2014, une table ronde : « Quelle forma-

tion continue pour les enseignants-chercheurs ? ». Dans le monde anglo-saxon, la notion de *Faculty Development* couvre l'exercice du métier d'EC, la valorisation des activités (enseignement, recherche, gestion administrative<sup>(8)</sup>).

## DES PISTES POUR RÉUSSIR UNE RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

Le SNESUP est porteur d'un mandat de formation (FI-FC) à la pédagogie de tous les enseignants du supérieur au bénéfice de la réussite des étudiants, avec l'appui des ex-CIES et des ESPE (ex-IUFM) et de la recherche en éducation. Cela nécessite des équipes soutenues et financées, des travaux reconnus par le CNU : sciences de l'éducation et sections connexes (psychologie, sociologie...), spécialités donnant lieu à des travaux en histoire des sciences, épistémologie ou didactique. Les carrières doivent prendre en compte ces travaux, le travail des formateurs d'EC, les formations suivies, les études, recherches et réalisations pédagogiques.

Cette FC exige un surcroît de dotations et d'emplois pour assurer les



eur

il à un défi à relever.  
enseignants-chercheurs

formations elles-mêmes et les remplacements. Elle doit pouvoir se faire sur le temps de travail (même sur plusieurs semaines). Pourquoi pas un CRCT pédagogie ? Elle peut porter sur la prise en main d'outils pédagogiques, sur la gestion de groupes, le contrôle des connaissances... Elle peut requérir des apports théoriques (sociologie, psychologie, disciplines, didactiques...). Elle peut s'accompagner d'aspects administratifs et réglementaires (diplômes, contrôle des connaissances...). La FC peut être organisée dans un établissement tout en étant offerte à tous... Faut-il généraliser et officialiser les SUP ? Comment articuler SUP et ESPE ? Comment réguler cette offre sachant les demandes des collègues, les besoins et projets ? Syndicats, CNESER, CTU, sections du CNU, comités de suivi, équipes de formation... sont concernés par le droit à la FC pour tous. Loin d'un repli local par une autonomie exacerbée, comment développer la FC par le partage d'expériences sans vision utilitariste ? Cette FC passe aussi par « l'accompagnement » préconisé par les SUP.

(1) École supérieure de l'Éducation nationale.

(2) Agence de modernisation des universités et établissements.

(3) Joëlle Demougeot-Lebel et Cathy Perret, « Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2011 : <http://ripes.revues.org/456>.

(4) <http://pageperso.univ-brest.fr/beney/responsabilites.html>.

(5) <http://www-irem.ujf-grenoble.fr/spip/IMG/pdf/principedebac949.pdf>.

(6) Université de Picardie Jules-Verne.

(7) J.-M. De Ketele, « La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles ».

(8) Nicole Poteaux, « Pédagogie de l'enseignement, supérieur en France : état de la question » :

<http://dms.revues.org/403>.

## Bref historique de la formation continue des enseignants

→ par Michèle Verdelhan, ESPE de Montpellier

**La formation continue des enseignants a longtemps été un enjeu entre rectorat et IUFM. L'auteure revient sur son histoire depuis sa création, en 1972.**

La création de la formation continue (désormais FoCo) pour les enseignants s'est faite en deux temps :

— pour les enseignants du premier degré (les instituteurs), un texte de 1972 instaure un droit à la FoCo pouvant aller à 36 semaines sur la carrière. Les « stages de recyclage » organisés par les Écoles normales ont des durées variables de 1 à 12 semaines (on parle de R1, R2, R6, etc.). Progressivement, les inspections académiques imposent en outre l'existence de formation continue dans les écoles ou groupes d'écoles, sur cadrage académique ou projet d'école ;

— la FoCo des enseignants du second degré se développe après 1982 et la création des MAFPEN (Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale), pilotées par les rectorats. Lors de la création des IUFM en 1991, ceux-ci ont la charge de la formation initiale et sont réputés « *participer à la formation continue* » des personnels des premier et second degrés. Mais si c'est le cas pour le premier degré, ce ne l'est que très peu pour le second, qui reste à l'intérieur des MAFPEN, organisées dans chaque académie autour d'un chef de MAFPEN, qui était parfois un universitaire, puis de plus en plus souvent un inspecteur régional, IA-IPR. La MAFPEN élabore et met en œuvre un programme de formation. Une part de la formation relève du niveau national (plans nationaux de formation), mais l'essentiel des crédits est délégué aux académies.

La forteresse que constituent les MAFPEN est ébranlée en 1998.

Commandé par le ministre Bayrou en 1996 à l'IGAEN et paru en juillet 1997, un rapport sévère sur « l'utilisation des moyens dans les académies » fait apparaître de graves défauts : machinerie très lourde, opacité des fonctionnements et de l'utilisation des crédits, « *pilotage vague* », entre autres. Le ministre Allègre décide donc en mars 1998 le « *rapprochement de la formation initiale et de la formation continue* », en impliquant davantage les IUFM dans celle-ci. Autres objectifs : renforcer la dimension universitaire de la formation professionnelle en éducation, rapprocher la formation des enseignants des premier et second degrés, mieux répondre aux besoins. La nouvelle organisation confie au recteur d'arrêter le plan de formation continue après analyse des besoins, la responsabilité des actes administratifs (y

compris financiers). L'IUFM assure la mise en œuvre du plan : organisation des actions, choix des formateurs, conventions avec d'autres organismes. Dans la pratique, cette nouvelle organisation va rencontrer de sérieuses difficultés.

Le cadrage national étant très vague, chaque académie a dû inventer son propre modèle (comme pour la création des IUFM), d'où l'instauration d'une joute feutrée entre rectorat et IUFM, variable selon les académies, les personnalités des protagonistes (recteurs, ex-chefs de MAFPEN devenus DAFP), les arrière-plans de luttes intestines...

Les rectorats se sont plutôt efforcés de tenir en lisière les IUFM, voire de récupérer la partie de pouvoir qui leur avait été ôtée.

Certains IUFM ont rapidement jeté l'éponge. D'autres ont tenté de maintenir le cap de la réforme face à un DAFP envahissant. Mais progressivement, les rectorats ont repris une main plus ou moins complète, et ce retour aux eaux lisses était sensible au début des années 2000, avant un nouveau revirement quelques années plus tard.

Au bilan de l'expérience de 1998-2000, on peut mettre un début de rapprochement effectif de la formation continue des premier et second degrés (avec des formations passerelles), une implication plus forte des enseignants du supérieur dans la formation continue, et des formateurs de l'IUFM dans la FoCo du second degré, des initiatives intéressantes pour insuffler de la recherche dans les formations continues avec, par exemple, la création de groupes mixtes d'étude et de recherche.

**La nouvelle organisation confie au recteur d'arrêter le plan de formation continue après analyse des besoins, l'IUFM en assure la mise en œuvre.**



© Olivier Jeannin / Flickr.com



# Questions à Patrick Picard, responsable du centre Alain-Savary (IFÉ-ENS de Lyon)

→ propos recueillis par Vincent Charbonnier et Marie-France Le Marec, collectif FDE du SNESUP-FSU

## Outils, moyens, modalités, objectifs, Patrick Picard nous livre une analyse prospective de la formation continue des enseignants.

### Une formation continue des enseignants aujourd'hui, pour (faire) quoi ?

Essentiellement pour avoir des espaces et des temps disponibles afin de mieux comprendre la nature des difficultés ordinaires d'apprentissage que rencontrent les élèves, d'abord, mais aussi mieux comprendre les problèmes ordinaires d'enseignement auxquels sont confrontés les professionnels de l'éducation et de l'enseignement, d'autre part. Contrairement à ce qu'on oppose souvent, ces deux aspects sont indissociablement liés pour comprendre ce qui se passe dans la classe : didactique et didactique professionnelle, savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner, ne s'opposent pas, mais se combinent, s'articulent pour être les déterminants d'un « milieu d'apprentissage » plus ou moins riche, plus ou moins susceptible de faire entrer des élèves dans les réquisits (souvent implicites) de l'École. Un des défis de la formation est donc de « ramener l'ordinaire de la classe », pour pouvoir la décrire, la comprendre (notamment du point de vue des professionnels eux-mêmes, en cherchant « les bonnes raisons que les gens ont de faire ce qu'ils font », avant de chercher à quelles conditions ils pourraient faire autrement...). C'est toujours, on le verra, un défi pour le formateur qui va alors être obligé d'entrer dans d'autres « points de vue » que les siens...

**Le formateur doit sans arrêt faire le va-et-vient entre sa « lecture du monde » et celle des professionnels avec qui il travaille.**

### Quelle serait ou quelle devrait être une FC véritablement efficiente (une « bonne » FC) aujourd'hui (dans le cadre actuel des services d'enseignement, avec les moyens alloués et la question de ses modalités) ?

De notre expérience, on peut aujourd'hui définir un certain nombre de buts et de moyens pour la formation continue :

— lire ensemble le réel, donc, pour apprendre à comprendre comment l'activité des élèves et celle des maîtres s'articulent, s'opposent, s'enchâssent... Cela peut passer par des analyses de vidéos, de travaux d'élèves, d'évaluations, d'entretiens...

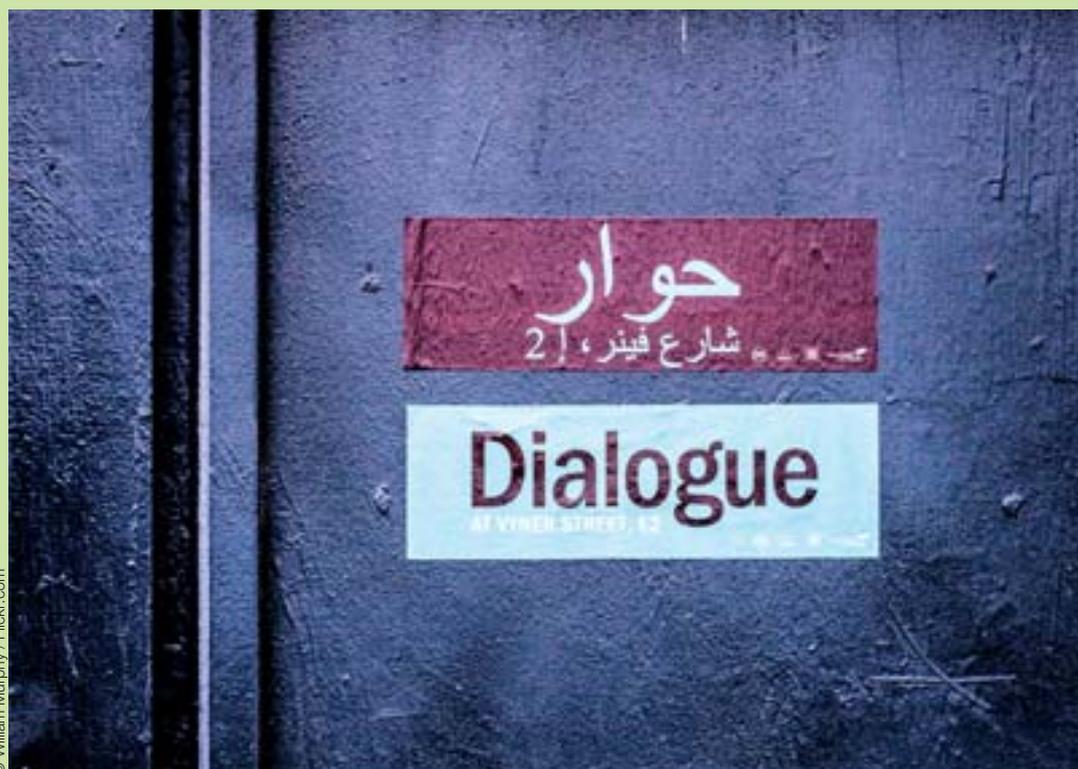
— faire connaître le prescrit, notamment pour ne pas en rester à des idées préconçues, savoir ce qu'on peut « en faire » dans le travail réel. Cela passe souvent par une traduction, une reformulation de ce qui est demandé dans les textes, dans les

programmes, pour que les professionnels puissent discuter de ce que ça leur demande, de ce qu'ils n'arrivent pas (encore) à faire...

— partager les références, les modèles explicatifs qui vont permettre de mettre de mots sur les choses, de découper le réel pour tenter de le comprendre. En même temps, c'est aussi aider les acteurs à comprendre qu'il n'y a pas, en soi, de « bonne » lecture du monde éducatif : sociologie, psychologie, didactiques, analyse du travail, théories pédagogiques semblent toujours s'opposer, mais elles ne sont que des lectures, des focales sur des objets. Pour le formateur, ce ne sont pas des bibles, ce sont des outils pour penser le monde, pour le découper, le parler avec les gens qu'il forme. Mais il n'existe pas qu'une lecture du monde, et c'est bien ce qui rend le travail du formateur difficile : il ne peut pas être spécialiste de tout... mais il doit sans arrêt faire le va-et-vient entre sa « lecture du monde », organisée par sa propre formation et sa propre expérience, et celle des professionnels avec qui il travaille. Cette « activité partagée » n'est jamais gagnée...

— oser les outils pour aider les professionnels à travailler. On raille souvent les demandes des formés à disposer d'outils maniables, utilisables, testables... Je pense au contraire que c'est une demande légitime. On ne peut pas demander aux enseignants d'inventer leurs outils, même si tout enseignant qui utilise un outil qu'on lui a proposé va le tordre, le mettre à sa main...

— accompagner dans la durée. Quelle que soit la formation, il ne suffit pas d'expliquer pour transformer. Il faut donc penser des modalités de formation hybrides, au sens propre, qui alternent des temps différents : recueillir des données, apporter des informations, faire des expériences et



des essais, revenir sur ce qu'on a fait... Ces différents temps sont nécessaires pour gagner la confiance entre formés et formateurs, faire culture commune, discuter les manières de faire... Évidemment, les technologies permettent l'utilisation de plates-formes ressources, comme Néopass@ction, que nous avons réalisé pour cela, mais la médiation par des situations collectives de travail est indispensable.

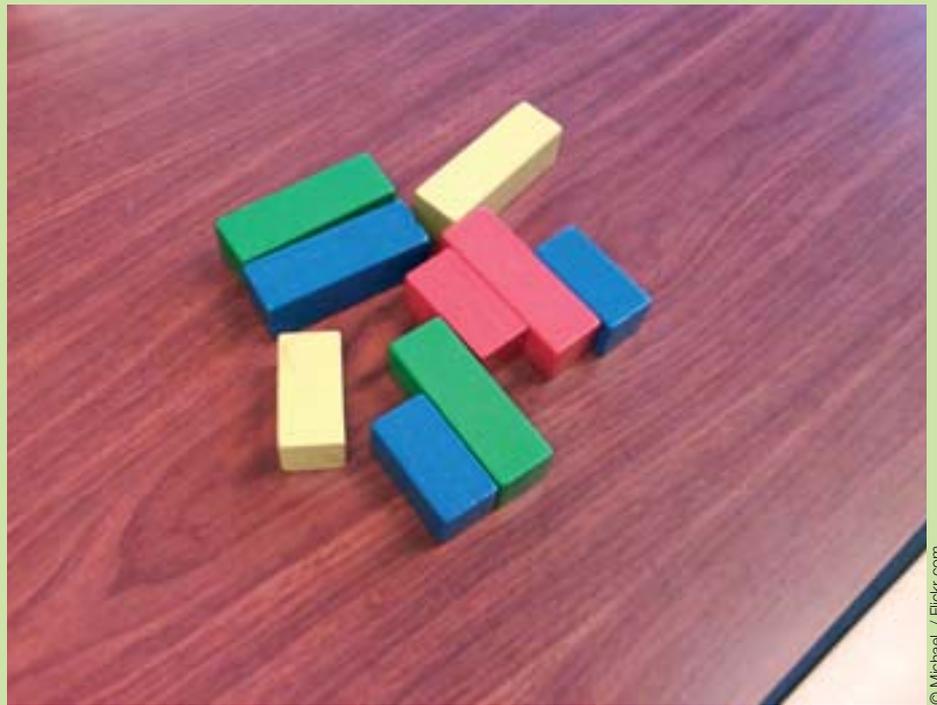
**À l'heure (pour ne pas dire la seconde) du tout-numérique, quelle FC ? Est-ce que le dispositif Néopass@ction est pertinent ? N'est-il pas dédié au « genre débutant » ? Et quels outils et objectifs pour des enseignants expérimentés (mais non experts) ?**

Évidemment, il existe actuellement un rêve de DRH qui consisterait à penser qu'on va construire des parcours de formation « à distance » qui, par la magie du numérique, seraient en soi « apprenants ». Notre recul de cinq années d'utilisation de Néopass@ction par plusieurs dizaines de milliers d'utilisateurs nous donne quelques enseignements utiles.

D'abord, pour la formation des débutants, l'outil permet de scénariser l'activité des débutants, en montrant à la fois ce qu'ils font, mais aussi ce qu'ils pensent, ressentent. En formation, cela va permettre à tous, formés et formateurs, d'accéder rapidement au fait que les « questions de débutants » ne sont pas des problèmes « personnels », mais des problèmes... de débutant : avoir la classe, réagir en vol à une difficulté, se rendre compte que la préparation a plus ou moins permis d'anticiper les difficultés que vont rencontrer les élèves, comprendre que les élèves sont différents... En passant, cela permet aussi au formateur de comprendre que les préoccupations de ses stagiaires ne sont pas celles du formateur, et que ce « couplage » de l'activité du formateur et du formé ne va jamais de soi.

Mais notre surprise a été que les formateurs nous expliquent aussi qu'ils utilisent Néopass@ction pour travailler avec les enseignants plus chevronnés sur les « problèmes de métier », pas seulement les problèmes de débutants. Pourquoi ? Parce que le fait de montrer des enseignants en situation « fragile », plus ou moins satisfaisante, autorise paradoxalement les enseignants plus chevronnés qui découvrent ces images à dire « moi aussi »... Parce que pour s'attaquer aux « problèmes professionnels ordinaires » (passer une consigne, réagir à un incident, organiser un rituel, faire classe à cours double, mettre les élèves au travail...), un professionnel expérimenté n'a jamais totalement réglé la question, et la controverse est toujours utile pour comprendre comment chacun règle les nombreux dilemmes qui lui sont posés : forcer le silence pour commencer ou commencer pour que le silence se fasse ? Expliciter les attendus de la consigne, au risque de faire long, ou faire démarrer vite l'activité ? Traiter le conflit sur le champ ou différer ?... En tout état de cause, les formateurs qui s'autorisent à « traiter des questions de métier », dans toute leur complexité, remarquent alors que l'engagement des formés devient rapidement beaucoup plus fort, lorsqu'ils constatent

**L'engagement des formés devient beaucoup plus fort, lorsqu'ils constatent que c'est bien le cœur de leur activité « ordinaire » qui est l'objet du travail collectif.**



que c'est bien le cœur de leur activité « ordinaire » qui est l'objet du travail collectif...

**On parle de FC, mais qui formera les formateurs ? Quelle formation des formateurs, donc (c'est aussi la question des masters PIF, expertise enseignement-apprentissage... de leur mise en œuvre) ?**

Pour moi, c'est la bonne question. Actuellement, la formation distingue encore trop souvent les « formateurs de terrain » et les « spécialistes » disciplinaires, avec une division du travail de la formation qui doit être discutée. Comme s'il y avait des formateurs qui expliquent ce qu'il y a à faire, et d'autres qui illustrent comment on le fait. Or, pour un formateur, articuler les cinq dimensions que j'ai décrites ci-dessus est évidemment très compliqué, et parfois difficile compte tenu des contraintes institutionnelles. C'est aussi rendu plus complexe parce que de plus en plus, l'institution demande aux professionnels de travailler en projets, en collaboration avec d'autres, y compris en générant nombre d'insatisfactions sur l'organisation du travail !

Nous accompagnons actuellement deux modalités de formation de formateurs qui me semblent complémentaires, et se développent actuellement :

— des sessions de formation filées, à la demande des DASEN ou des recteurs, dans lesquelles on met au travail les formateurs sur leurs propres problèmes de travail : accompagner des débutants, mettre en œuvre des dispositifs comme « plus de maîtres que de classes », développer la scolarisation des petits ou l'évaluation par

compétences, concrètement, comment s'y prendre pour aider les enseignants ? Quels types d'accompagnement et formation organiser ? Avec quels contenus ?

— la participation à des masters de formation de formateurs, dans un cadre universitaire, qui vont outiller les formateurs avec des contenus de savoirs « disciplinaires » et des méthodes d'observation et d'analyse du travail à des fins de formation.

Dans ces deux types de contexte, nous constatons une grande efficacité de ces dispositifs, notamment parce qu'ils renforcent la capacité des formateurs à mettre des mots sur leurs connaissances de métier, à développer de nouveaux outils et de nouvelles connaissances opératoires, à confronter leurs points de vue, à relativiser leurs croyances, à découvrir de nouveaux modèles explicatifs du monde... Les formateurs témoignent souvent ensuite d'un réel développement de leur « pouvoir d'action » avec ceux qu'ils forment, y compris de leur propre satisfaction professionnelle...

**Et finalement, une FC pour les universitaires est-elle pensable ? Ou s'agit-il d'une contradiction in adjecto ?**

Je pense que la réponse à cette question va de soi, si vous relisez mes réponses ci-dessus. Ce qui ne veut pas dire que ce soit facile à entendre pour tous. Dispositif d'accueil des néo-maîtres de conférences, tutorat universitaire, co-intervention, dispositifs hybrides et utilisation de plates-formes de travail peuvent être de bonnes questions à creuser en formation d'universitaires-enseignants.

# La recherche en didactique de la physique

→ par Jean-Marie Boilevin, EA CREAD ESPE Bretagne, Université européenne de Bretagne ; Nicolas Decamp, laboratoire de didactique André-Revuz, UFR de physique, université Paris Diderot ; Alice Delsérieys, Aix-Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille ; Cécile de Hosson, laboratoire de didactique André-Revuz, UFR de physique, université Paris Diderot ; Alain Jameau, EA CREAD ESPE Bretagne, Université européenne de Bretagne ; Nathalie Lebrun, laboratoire de didactique André-Revuz, université Paris Diderot et UFR de physique, université Lille 1 ; Valérie Munier, laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation - LIRDEF, universités Montpellier 2 et Montpellier 3

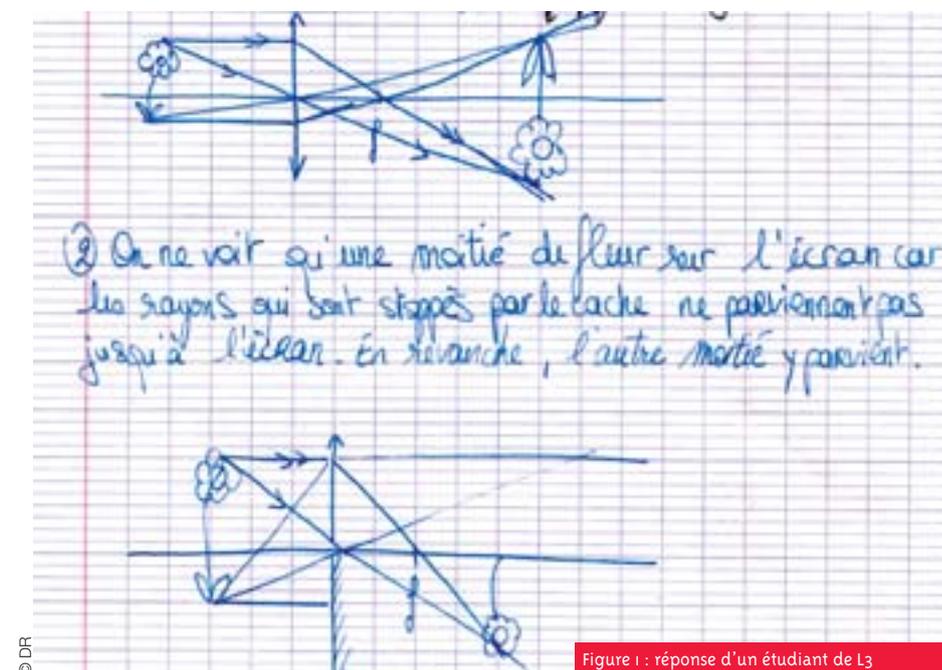
**Une communauté de chercheurs en physique s’est constituée en France depuis les années 1980 pour comprendre comment les étudiants apprennent la physique et quel rôle jouent leurs enseignants dans cet apprentissage. C’est dans ce contexte qu’un nouveau domaine de recherche a émergé : la didactique de la physique.**

## UN OBJECTIF PARTAGÉ : FAIRE COMPRENDRE LA PHYSIQUE

Que ce soit au collège ou au lycée [1], chez les plus jeunes à l’école élémentaire ou maternelle [2], et plus récemment à l’université [3], de nombreuses questions émergent concernant la manière d’enseigner la physique pour que les élèves, les étudiants soient motivés [4], mais surtout comprennent les grands principes et concepts de la physique [5]. En particulier, la transition lycée-université, dans le contexte actuel d’évolution des programmes du lycée, préoccupe la communauté des physiciens. Ces questions s’inscrivent dans un contexte particulièrement vif aujourd’hui. En effet, des rapports institutionnels continuent à mettre en avant la question de la désaffection des jeunes pour les métiers scientifiques, influençant par là les choix d’orientation de l’enseignement de la physique à tous les niveaux. Au niveau de l’université, en France comme à l’étranger, l’enseignement reste majoritairement ancré dans une approche traditionnelle de transmission des savoirs. On note cependant de nombreuses initiatives d’innovations pédagogiques, portées par des individus ou des collectifs d’enseignants intéressés par l’enseignement de la physique au sein des universités. Ces initiatives peuvent même conduire à des publications qui prennent souvent la forme de comptes rendus d’innovation [6, 7]. Elles restent malheureusement isolées et peu reconnues par les institutions, alors qu’il existe une communauté qui développe des outils permettant d’objectiver les effets de l’enseignement et de l’apprentissage de la physique. Malgré des objectifs partagés, le paysage universitaire français compte des communautés d’enseignants-chercheurs en physique et d’enseignants-chercheurs en didactique de la physique qui se connaissent peu ou ne se comprennent pas.

## HISTOIRE DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA PHYSIQUE

La recherche en didactique de la physique est relativement récente. Elle est apparue au début des années 1970 et a été structurée et développée par des chercheurs en physique tels que Jean-Jacques Dupin, Jean-



© DR

Figure 1 : réponse d’un étudiant de L3 à qui l’on demande de prévoir la façon dont sera affectée une image si l’on cache la moitié de la lentille convergente responsable de sa formation.

**Au niveau de l’université, en France comme à l’étranger, l’enseignement reste majoritairement ancré dans une approche traditionnelle de transmission des savoirs.**

Louis Martinand, Andrée Tiberghien ou Laurence Viennot, soucieux de comprendre comment les étudiants apprennent et comprennent les lois, concepts et principes qui fondent la physique. Parmi les travaux fondateurs, on peut citer en particulier ceux de Halbwachs [8], qui définit et distingue la physique du physicien, la physique du maître et la physique de l’élève. Cette distinction pose la question de la transposition de la physique du physicien en contexte d’enseignement scolaire ou universitaire. En France, il est souvent considéré que la communauté des chercheurs sur l’enseignement de la physique est réellement née lors des rencontres des Ateliers d’été à La Londe-les-Maures (Var) en 1983 et avec elle un nouveau domaine de recherche qui a pris le nom, peut-être ambigu, de « didactique de la physique » [9].

Pour répondre aux questions posées par l’apprentissage et l’enseignement de la

physique, la didactique de la physique a sollicité d’autres champs disciplinaires que la physique (psychologie de l’éducation, psychologie cognitive, sociologie, épistémologie, histoire des sciences...). Par ailleurs, le développement de formations spécifiques à la recherche en éducation (masters de didactique des sciences, thèses de doctorat) a permis l’émergence d’une communauté spécifique à la didactique de la physique qui a peut-être tendu à s’éloigner de la physique. Notons qu’il existe, en France comme à l’étranger, des laboratoires de didactique au sein des départements de physique.

(1) La communauté anglo-saxonne a conservé le nom de « physics education research » (PER).

## STRUCTURATION DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA PHYSIQUE

Actuellement, en France, la trentaine de chercheurs et enseignants-chercheurs est répartie dans une quinzaine de laboratoires. La section du CNU concernée est essentiellement la section 28, mais aussi la section 70, et dans une moindre mesure les sections 29, 30, 35, 63 et 72. La vie scientifique s'organise donc au sein des laboratoires, mais surtout dans le cadre de projets impliquant plusieurs équipes. On peut citer, par exemple, les ANR Formsciences (recherche sur l'impact de la formation des enseignants des Maisons pour la science de la fondation La Main à la pâte) et ReVEA (recherche sur l'identification des ressources utilisées par les enseignants), ou le projet européen FP7 Assist-Me (évaluation des activités d'investigation en sciences, technologie et mathématiques). Par ailleurs, l'ANR Eveils (collaboration astrophysiciens, informaticiens et didacticiens de la physique) s'est achevée en 2012 et avait pour objet de favoriser l'appropriation des concepts de la relativité restreinte *via* un environnement virtuel 3D<sup>(2)</sup>.

Ce champ de recherche se déploie au sein d'une communauté internationale vivante (colloques, journaux...). Les résultats sont publiés dans des revues internationales à comité de lecture : *Journal of Research in Science Teaching*, Wiley ; *Science Education*, Wiley ; *International Journal of Science Education*, Routledge ; *Science & Education*, Springer ; *International Journal of Science and Mathematics Education*, Springer. À cela s'ajoute une culture de publication francophone<sup>(3)</sup> (recherches en didactique des sciences et des technologies) qui traite de questions liées à un enseignement dans un contexte donné.

## OUTILS ET MÉTHODES DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA PHYSIQUE

Pour reprendre l'expression de Beichner [10] introduisant les méthodologies de la recherche en didactique de la physique, « *the plural of anecdote is not anecdota* ». Dans le cadre d'un travail de recherche en didactique de la physique, des données sont recueillies et analysées à l'aide de méthodologies rigoureuses et spécifiques afin que les résultats soient représentatifs d'un échantillon donné d'étudiants ou d'enseignants.

Les travaux s'appuient souvent sur la recherche d'invariants dans les modes de raisonnement et les idées des étudiants ou élèves en physique. La notion d'« image voyageuse » a par exemple été relevée dans le cas de l'optique géométrique (voir figure 1). Ainsi, on a identifié que des étudiants persistent à prédire la disparition de la moitié d'une image lorsqu'une moitié de lentille est masquée, alors que seule la luminosité sera affectée et non la forme de l'image. De telles études permettent de tendre vers des modèles explicatifs et prédictifs des difficultés des élèves et des étudiants pour proposer des aides à l'apprentissage et des évolutions des pratiques d'enseignement. L'analyse permet en particulier de rechercher des raisonnements à partir des erreurs observées chez les élèves et les étudiants. Ainsi, les étudiants tendent à doter leurs concepts de propriétés matérielles (telle l'image optique qui voyage et perd des morceaux au passage de lentilles à moitié masquées).

Il paraît difficile (et certainement déraisonnable) de ne pas voir la recherche en didactique comme une aide à l'enseignement. Et si les didacticiens ne répondent pas à la question « comment bien enseigner la physique ? », ce qu'ils comprennent des processus

d'enseignement et d'apprentissage permet d'éclairer les conséquences de certains choix d'enseignement, certaines raisons des difficultés auxquelles les enseignants du supérieur ont à faire face. En outre, les chercheurs en didactique disposent d'outils d'analyse leur permettant d'approcher les pratiques ordinaires d'enseignement, d'identifier certains marqueurs de l'identité pédagogique des enseignants du supérieur [11], et ce faisant, de contribuer à l'enrichissement de leurs possibilités d'actions. Le rapprochement des deux communautés, chercheurs en didactique et praticiens, apparaît comme un enjeu fort pour la recherche en didactique de la physique. Et l'intérêt actuel de la communauté universitaire pour les questions liées à l'enseignement laisse une place de choix pour le développement d'actions d'accompagnement pédagogique fondées, notamment, sur les travaux des didacticiens de la physique, actions dans lesquelles nous sommes aujourd'hui largement investis. ●

**Il paraît difficile (et certainement déraisonnable) de ne pas voir la recherche en didactique comme une aide à l'enseignement.**

(2) Voir *FDM* n° 608, octobre 2012 : [www.snesup.fr/Le-Snesup/Dossiers-actu/?aid=6495&ptid=5&cid=3713](http://www.snesup.fr/Le-Snesup/Dossiers-actu/?aid=6495&ptid=5&cid=3713).

(3) Le HCERES (ex-AERES) reconnaît comme publiant un chercheur qui publie deux articles tous les quatre ans.

## BIBLIOGRAPHIE

[1] Tiberghien, A., Veillard, L., Le Maréchal, J.-F., Buty, C., & Millar, R. (2001). « An analysis of labwork tasks used in science teaching at upper secondary school and university levels in several European countries ». *Science Education*, 85(5), 483-508.

[2] Ravanis, K., Charalampopoulou, C., Boilevin, J.-M., & Bagakis, G. (2005). « La construction de la formation des ombres chez la pensée des enfants de 5-6 ans : procédures didactiques sociocognitives ». *Spirale*, (36), 87-98.

[3] Lebrun, N., de Hosson, C. (2014). « Quelle réceptivité d'enseignants de premier cycle universitaire aux résultats de la recherche en didactique de la physique ? Le cas de la mécanique classique ». Actes des 8<sup>e</sup> rencontres scientifiques de l'ARDIST, *Revue SKHOLÉ*, 18(1), 333-343.

[4] Venturini, P. (2007). *L'Envie d'apprendre les sciences : Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Éditions Fabert.

[5] Viennot, L. (1996). *Raisonnement en physique - La part du sens commun*. De Boeck.

[6] Voslion, T., & Escarguel, A. (2012). « An easy teaching tool for holography ». *European Journal of Physics*, 33(6), 1803-1811.

[7] Snoeijer, J. H., & Brunet, P. (2012). « Pointy ice-drops: How water freezes into a singular shape ». *American Journal of Physics*, 80(9), 764-771.

[8] Halbwachs, F. (1975). « La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève ». *Revue française de pédagogie*, 33, 19-29.

[9] Tiberghien, A. (1985). « Quelques éléments sur l'évolution de la recherche en didactique de la physique ». *Revue française de pédagogie*, 72(1), 71-86.

[10] Beichner, R. (2009). « An introduction to physics education research ». In *Getting Started in PER* (2). [www.compadre.org/Repository/document/ServeFile.cfm?ID=8806&DocID=1147](http://www.compadre.org/Repository/document/ServeFile.cfm?ID=8806&DocID=1147).

[11] De Hosson, C., Décamp, N., Morand, E., & Robert, A. (2015). « Approcher l'identité professionnelle d'enseignants universitaires de physique : un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques ». *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, à paraître.

# « Le temps, c'est de l'argent ! »

→ par Vincent Charbonnier, collectif FDE du SNESUP

**La question de l'articulation entre formation universitaire et professionnelle est cruciale en matière de formation des enseignant.es (FDE), en particulier dans ses modalités actuelles, trop intriquées car répondant à des logiques pécuniaires et non pas seulement didactiques ou « professionnelles ».**

C'est un vieux débat que l'articulation entre formation universitaire et professionnelle, autrement nommée parfois « professionnalisation », et c'est un « vieux » débat aussi dans le cadre spécifique de la formation des enseignant.es (FDE). Au-delà des masques et des « fausses » questions, généralement posées sous le régime du « ou bien... ou bien », la question est plutôt la suivante : *de quel problème s'agit-il au vrai ?*

Le problème crucial réside dans l'articulation des deux dimensions d'égale dignité que sont, chacune pour leur part, l'« universitaire » et le « professionnel », dimensions qui procèdent chacune, et de manière légitime, de deux logiques différentes mais que, pour des raisons essentiellement conjoncturelles, on oppose trop souvent ou que l'on considère comme antinomiques par principe :

1. la logique de la formation universitaire, à fort ancrage disciplinaire et nourrie par la recherche — et qui pose incidemment la question du lien enseignement-recherche, souvent invoqué mais qui demeure insuffisamment problématisé, en précisant bien sûr que cette problématisation doit être différenciée selon les champs disciplinaires, et professionnels aussi ;
2. celle de la professionnalisation, ou mieux, de la formation professionnelle initiale des enseignants. Autrement dit, quelles articulations de logiques de formation, certes différentes dans leurs visées (quoique) mais relevant d'un commun patron, au sens ancien du terme, préservé par l'anglais *pattern* ?

**Au lieu d'être articulées de manière positive, les deux dimensions, universitaire et professionnelle, de la FDE, le sont de façon outrancièrement négative et parfois destructrice.**

La question n'est donc pas l'articulation en tant que telle mais plutôt sa/ses modalité(s) et celle de son/ses usage(s)<sup>(1)</sup>, modalités actuelles qui sont de l'ordre de la superposition, notamment temporelle. Assurément, c'est une forme de condensation mais qui doit précisément être combattue parce que ces logiques et leurs modalités sont trop intriquées et négativement empiétantes au fond. Au lieu d'être articulées de manière positive, ces deux dimensions, universitaire et professionnelle, de la FDE, le sont de façon outrancièrement négative et parfois destructrice.

Une expression saillante de cet empiètement négatif, de cette myopie cumulative et partagée, est la perception ou la conception de « l'écrit » — quelle qu'en soit l'adjectivation (« professionnel », « réflexif », etc.). En réalité, cet écrit est perçu et même conçu de manière ambivalente par les professeur.es fonctionnaires-stagiaires (PFS). Parce qu'ils sont à la fois, il faut y insister, étudiant.es et fonctionnaires-stagiaires, ils sont donc dans

la position de devoir assumer une double identité professionnelle (et sociale) proprement hybride même si elle est transitoire. Soit comme un travail étroitement (*i.e.* strictement) universitaire, ce qui, après tout, n'est pas anormal, puisqu'ils l'envisagent selon ce qu'ils connaissent déjà. Soit comme un appui ou une béquille anticipant leur activité d'enseignant.e au futur, alors qu'il est en réalité travaillé (dans toute l'équivocité du terme) comme un exercice universitaire, et même classiquement universitaire.

Le recrutement des enseignant.es se faisant désormais après des études universitaires, on est naturellement confronté à des appropriations différenciées des exigences de formation selon les parcours universitaires antérieurs des étudiant.es, et aussi selon leurs positions sociales d'origine, qui ont bien souvent décidé de ces parcours. À cet égard, et de

(1) Cf. la belle analyse de Y.-F. Le Coadic, *Usages et usagers de l'information*, Paris, ADBS-Nathan, 1997, p. 22-23.



© PhotoQuantiQue / Flickr.com



© Yoel Ben-Avraham / Flickr.com

manière schématique, des étudiant.es en sciences sociales, par exemple, ont certainement plus de familiarité avec la dimension ethnographique d'analyse d'un terrain et de sa méthodologie (*a fortiori* quand il s'agit du terrain d'activité professionnelle), que des étudiants d'autres champs disciplinaires où cette dimension et sa méthodologie n'occupent pas la même place dans leur formation, ni n'ont la même importance, voire n'en n'ont parfois aucune. Cela ouvre une autre question, primordiale, dont il faut se ressaisir, relativement à la notion même d'écrit. Maintenir cette exigence d'un écrit « réflexif » à vocation professionnelle et réfléchir (à) ses modalités d'articulation à la formation. Pourquoi ? Parce que l'écrit est un opérateur décisif, théorique et pratique, cognitif comme épistémologique, pour assurer la transition professionnelle, *i.e.* la « dé/reprofessionnalisation » d'un métier vers un autre, du métier d'étudiant vers celui d'enseignant<sup>(2)</sup>...

Le format actuel de la FDE est extraordinairement contraint et n'a, au fond, pas vraiment été transformé par la création des IUFM, assez rapidement perclus d'entraves diverses et avariées qui en ont freiné le développement — de fait, ce sont les dynamiques locales, déjà, qui les ont le plus souvent soutenus. Dans ce format, il s'agit, en deux années de master, de transformer des étudiants en professionnels, ou plutôt, de déprofessionnaliser des étudiants du métier d'étudiant — à bien des égards, extension universitaire du métier d'élève — qu'ils ont acquis, pour les professionnaliser au métier d'enseignant. Autrement dit, le régime de formation actuel, d'un « prêt-à-l'emploi » pour des raisons étroitement et expressément pécuniaires et non pas seulement didactiques ou « professionnelles », est la négation d'une formation vraiment professionnelle. Or c'est évidemment trop court, parce que la complexité positive du métier, sa densité, exige du temps pour être appropriée, parce que, dit l'adage : « le temps, c'est de l'argent ». Mais nous savons qu'il n'est pas que cela.

Concrètement, et sans récuser l'idée ou le principe du caractère à double feuillet de la formation universitaire et professionnelle, sa période, y compris au sens exact du terme, doit être allongée, en amont — prérecrutement ? et si oui, selon quel format (dossier ou concours) ? — et en aval avec une entrée progressive et accompagnée — et non pas seulement « compagnonnée » — dans le métier.

#### SUR LA QUESTION DU CONCOURS

Il est clair que la position temporelle actuelle du concours au (beau ?) milieu du master n'est pas satisfaisante. Le mandat actuel du SNESUP qu'il le soit en fin de master 2, a pour fonction de maintenir l'unité du master et de ne pas le dévaloriser, ce à quoi aboutit incidemment, et de manière peut-être pas aussi involontaire ou indélébile que l'on serait tenté de le penser, son positionnement actuel. Il demeure toutefois que la question est aussi celle de la nature même du concours et de ses épreuves. Sur ce plan, il n'est pas possible d'échapper au fait qu'un concours est et sera toujours une synthèse problématique de plusieurs traits, qu'il serait vain de vouloir aplanir ou déproblématiser. Le concours est donc une réalité problématique, car, on l'omet souvent, c'est d'abord un outil social, culturel et politique de classement et de sélection, dont la sélectivité est définie par le nombre de places à pourvoir. C'est ensuite une série d'épreuves, intellectuelles, notamment disciplinaires, destinées à vérifier un niveau de connaissances normalement déjà attesté par une qualification universitaire...

De ce point de vue, les dites épreuves sont aussi des filtres d'appréciation de la maîtrise attendue du candidat dans un domaine disciplinaire donné. Pourquoi donc ce redoublement ? Pour faire quoi ? De toute évidence, et quand on y réfléchit pour soi-même après coup, c'est assez éclairant. Il s'agit de faire l'épreuve des candidats, de les éprouver (dans toute l'équivocité du terme), d'en éprouver la motivation... Le concours, institution républicaine par excellence, au moins dans son principe, est

également, il ne faut pas s'en cacher, un rite anthropologique. Pensons ne serait-ce qu'à la durée de certaines épreuves écrites de l'agrégation par exemple, qui en fait bien autre chose qu'un simple grade de la fonction publique. Il s'agit bien — cela est dit sans ironie ni acrimonie — d'un titre, de gloire précisément (avec un A majuscule, qui la distingue très précisément de la simple et commune agrégation). Il s'agit en outre d'un titre implicitement requis comme nécessaire dans les concours de recrutement universitaires, comme l'attestation d'une maîtrise qu'il apporterait, en raison même de la sélectivité de ses épreuves. Caressez un cercle et il devient vicieux...

« Le temps, c'est de l'argent », nous dit le proverbe. Et quand on y réfléchit un instant, la plupart des grandes « réformes » récentes ont, en effet, toutes eu le temps pour objet et l'argent pour obsession. Jugeons plutôt. Suppression de l'année de stage pour les PFS en 2009, modulation des services des EC en 2007, allongement de la durée et du temps de travail pour les retraites, réforme de la RTT avec l'annualisation du temps de travail pour contrepartie justement. Le vif argent a laissé la place au temps-argent. Il nous faut collectivement « sortir » de cette *auri sacra fames*, cette « maudite soif de l'or » déjà dénoncée par les tragiques antiques. Il nous faut s'émanciper de cette réification, faire se lever la main (*mancipatio*) qui (nous) pèse. Pour vivre libre, enfin. ●

**Il s'agit, en deux années de master, de transformer des étudiants en professionnels, ou plutôt, de déprofessionnaliser des étudiants du métier d'étudiant, pour les professionnaliser au métier d'enseignant.**

(2) Cf. le numéro consacré à « La déprofessionnalisation » dans la revue *Recherche et formation*, 2013, n° 72.

## Votre vocation est d'enseigner, la nôtre est de vous assurer.



Exercer son talent au service des autres est une mission que nous partageons. C'est pourquoi, **GMF, 1<sup>er</sup> assureur des agents des services publics**, en fait toujours plus pour vous assurer dans votre vie personnelle (assurance auto, habitation, complémentaire santé, épargne) et vous accompagner dans votre vie professionnelle. À votre tour, rejoignez nos 3 millions de sociétaires pour profiter **des offres privilégiées** que nous vous réservons.

**10 %** DE RÉDUCTION<sup>(1)</sup>  
SUR VOTRE ASSURANCE AUTO

ET EN + POUR LES MOINS DE 30 ANS

**JUSQU'À 100 € OFFERTS<sup>(2)</sup>**  
50 € SUR VOTRE ASSURANCE AUTO ET 50 € SUR VOTRE ASSURANCE SANTÉ

Renseignez-vous au **0 970 809 809** (numéro non surtaxé) ou sur **www.gmf.fr**

<sup>(1)</sup> Offre réservée aux agents des services publics, personnels des métiers de l'enseignement, la 1<sup>re</sup> année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2015.

<sup>(2)</sup> Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la 1<sup>re</sup> année, à la souscription d'un contrat d'assurance auto et/ou d'un contrat de complémentaire santé. Offre non cumulable avec le tarif Avant'âge 30 et valable jusqu'au 31/12/2015.

**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 - R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony - 75857 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvegarde et GMF Vie. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

Les contrats complémentaire santé sont souscrits par l'A.D.A.C.C.S auprès de GMF Assurances et La Sauvegarde.

**ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE** - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 323 562 678. Siège social : 11, place des Cinq Martyrs du Lycée Buffon - 75014 Paris. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.