

DOSSIER

## Recherche en éducation et formation des enseignants

**FORMER**

### La promesse et l'excédent

Par le collectif FDE du SNESUP

Une analyse des 22 propositions  
de la CDIUFM

Page 3

### L'enseignement à distance : un enjeu pour l'avenir

Par B. Cornu

Du CNED à demain...

Page 4

**FOCUS**

### Quels parcours pour la formation des PLP ?

Par D. Godefroy

Les mandats du SNUEP-FSU

Page 13

### Enseignants de statut second degré docteurs qualifiés : à quand des facilités d'accès au corps des MCF ?

Par H. Romoth

Une analyse des pistes mises en avant par le MESR

Page 14

## Reprendre la main



→ par Thierry Astruc  
rédacteur en chef

Le 8 février, une loi offrant la possibilité immédiate de fermer des IUFM<sup>(1)</sup> proposée par le député J. Groperrin sera examinée à l'Assemblée nationale. Le gouvernement a décidé de la procédure d'urgence pour la faire adopter avant les présidentielles ; il nous faudra compter sur l'inertie du sénat et de son président J.-P. Bel pour espérer passer le printemps et atteindre les législatives sans qu'elle ne soit adoptée. C'est sans nul doute la main du gouvernement qu'il faut voir derrière ce projet de loi, et il s'agit d'une étape de plus vers le démantèlement de la formation des enseignants.

Lorsqu'en 2008, le conseil des ministres a fait le choix de mener les contre-réformes de la formation et du recrutement des enseignants en une seule année scolaire plutôt que de mener une réforme progressive sur cinq ans, il a clairement montré qu'il visait une destruction rapide et violente. Certes des économies budgétaires étaient en vue, mais cette décision a été prise avant même le déclenchement de la crise financière. Sa visée était purement idéologique : abattre les anciennes Écoles normales, devenues en 90 avec la fusion des CPR les IUFM. Ces nids de gauchistes.

Si cette volonté de destruction va bien au-delà du symbole, elle est le reflet de la conception de M. Sarkozy de ce qu'est une démocratie. En choisissant pour la formation des futurs professeurs le mimétisme plutôt que la réflexion, il fait un drôle de choix pour l'éducation de nos futurs citoyens : confiance aveugle plutôt qu'analyse critique.

Le calendrier de la formation des enseignants s'accélère. Il faut y voir deux raisons : la proximité des échéances électorales, mais surtout une situation devenue intenable dans le monde de l'éducation. La

« mastérisation » est une impasse : politiques et hauts fonctionnaires ne tentent même plus de faire croire le contraire. Mais au lieu de faire une pause<sup>(2)</sup> et d'organiser une négociation nationale avec l'ensemble des acteurs de la formation, le gouvernement tente la fuite en avant.

Nous avons moyen de peser lourdement sur les débats. Le rapport de force ne peut être construit par chacun séparément : il nous faut cesser les luttes fratricides et commencer à trouver des positions consensuelles. Le calendrier électoral nous donne un levier formidable.

Cela commence par notre propre fédération, la FSU. Le congrès anticipé du SNES et notre propre congrès d'étude peuvent et doivent remplir cet office. La qualité des débats au sein des sections durant ce mois de février (le texte de travail élaboré par le collectif FDE se trouve sur <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6021&ptid=5&cid=3844>) et les remontées vers le siège seront de toute première importance. Dans ce numéro, en page 13, on pourra trouver les positions du SNUEP-FSU (enseignement professionnel) alors même que le CAPLP pose énormément de problèmes spécifiques. Mais surtout, pour contribuer au débat, le dossier est consacré à la FDE et à son adossement à la recherche en éducation. Bonne lecture.

  
**Nous avons  
moyen  
de peser  
lourdement  
sur  
les débats**



(1) <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6009&ptid=5&cid=2320>

(2) Le SNESUP va plus loin en demandant le retrait de tous les textes qui concerne cette contre-réforme

## FORMER

LA PROMESSE  
ET L'EXCÉDENT  
COLLECTIF FDE

Page 3

L'ENSEIGNEMENT  
À DISTANCE :  
UN ENJEU  
POUR L'AVENIR  
BERNARD CORNU

Page 4

## DOSSIER

RECHERCHE  
EN ÉDUCATION  
ET FORMATION  
DES ENSEIGNANTS

Page 6

## FOCUS

QUELS PARCOURS  
POUR LA FORMATION  
DES PLP ?  
DIDIER GODEFROY

Page 13

ENSEIGNANTS DE  
STATUT SECOND  
DEGRÉ DOCTEURS  
QUALIFIÉS : À QUAND  
DES FACILITÉS D'ACCÈS  
AU CORPS DES MCF ?

HEIKE ROMOTH Page 14

## ENVIE DE LIRE

Page 15



3

FORMER

# La promesse et l'excédent

→ par le collectif FDE

**Les propositions de la CDIUFM Pour une formation universitaire professionnelle des enseignants à destination des candidats à l'élection présidentielle de 2012 (novembre 2011) ne brillent guère par leur originalité.**

Si une partie des propositions peuvent faire consensus, elles s'inscrivent néanmoins dans le cadre logistique de la LRU, celui d'une autonomie, contrainte, des universités (et des IUFM). Du coup, ces propositions en viennent à scinder la FDE en deux opérations qui sont réparties entre deux opérateurs, tout en cherchant par ailleurs à les renouer... Cette quadrature du cercle s'aggrave d'une dissociation qui n'est pas simplement technique mais éminemment politique au sens fort, entre formation professionnelle et « adaptation à l'emploi »...

**UNE NOUVELLE LOGIQUE ?**

Tel est le sens de la « nouvelle logique » selon laquelle c'est la formation, universitaire donc, « qui pilote », absorbant toutes les dimensions (académiques, professionnelles et de recherche), faisant de l'année d'entrée dans le métier, un temps d'« adaptation à l'emploi ». Se pose alors la question du concours, dont le principe n'est apparemment pas récusable mais dont le contenu, s'il est maintenu, en sera nécessairement affecté. Signe de son embarras, la CDIUFM n'en dit rien, se contentant d'indiquer que la charge organisationnelle en incombera à l'opérateur de recrutement, c'est-à-dire et pour le moment, à l'État...

En vérité, cette déliaison du concours et de la formation pose crûment une question fondamentale quoique toujours un peu contournée. Jusqu'à présent en effet, le concours a(vait) cette « magie » de condenser une double opération de gestion de flux et de sélection académique des futurs enseignant-e-s, de fonder des « inégalités justes » selon l'expression de F. Dubet et de sélectionner des étudiant-e-s dont la réussite au concours constitue(aient) aussi un gage de leur professionnalité future.



© Flickr.com/Marc Wathieu

**UN CURSUS UNIVERSITAIRE FONDÉ SUR L'ALTERNANCE**

La proposition 6 concerne une « véritable alternance ». On attendrait que la CDIUFM s'engage dans la définition du terme. Cet effort lui permettrait de distinguer ce qu'elle prône de ce qui s'est fait, de ce qui existe actuellement dans les nouveaux masters et d'explorer les impasses de la séparation des tâches de la proposition 2. Les stages proposés aux anciens stagiaires, actuellement étudiants, sont proposés par l'employeur dont le manque de moyens financiers et la mauvaise volonté peuvent aller contre le dispositif de formation envisagé dans les maquettes universitaires.

Assurément, l'imitation ne délivre aucune maîtrise des gestes professionnels. Aussi, leur compréhension doit-elle se construire, en particulier à partir de l'expérience. Ceci exige, par conséquent, que la formation professionnelle ne se réduise pas à quelques heures de stages en responsabilité et qu'elle soit intégrée aux cursus de formation. La construction d'une professionnalité exige également un appui sur la recherche, en éducation notamment, qui, pour la CDIUFM doit avoir un caractère fondamentalement pluridisciplinaire. Il est enfin insisté sur l'ouverture internationale, corrélative à tout cursus universitaire digne de ce nom.

**Assurément,  
l'imitation ne  
délivre aucune  
maîtrise des  
gestes  
professionnels**

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

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

Directeur de publication : Guy Odent  
Rédacteur en chef : Thierry Astruc  
Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi, Mathieu Ropitault  
Coordination des rédactions : Thierry Astruc  
CPPAP : 0 111 507698 D 73  
ISSN : 245 9663  
Conception et réalisation : C.A.G. Paris  
Impression : S.I.P.E., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny  
Photo de couverture : © Flickr.com/PhotoQuAnTiQue

► Selon la CDIUFM, le relèvement du niveau de recrutement à Bac + 5 exige la constitution d'une filière de formation spécifique, qui débute dès la seconde année de la licence jusqu'à la fin du master, ouvrant vers le doctorat. Cela impose également une diversification des parcours avec des passerelles d'entrée/sortie, pour accueillir des étudiants venant d'autres cursus et d'autres ayant acquis une expérience professionnelle.

Outre le fait que ni le caractère (mono- ou pluridisciplinaire) de ces parcours ni l'opérateur effectif (UFR, IUFM, les deux ?) ne sont précisés, se pose la question de la hiérarchisation (ou non) de ces deux voies de formation.

**QUEL CADRE NATIONAL EN RÉGIME D'AUTONOMIE CONTRAINT (LRU) ?**

La CDIUFM demande la mise en place d'un « référentiel national de formation des enseignants » pour les universités, la création d'une mention nationale « enseignement éducation, formation » et d'une commission pédagogique nationale responsable du cahier des charges de la formation. Pourquoi pas ? En ce cas, ne pourrait-elle pas consister en la création d'une section/formation spécifique au CNESER, à l'instar de sa section disciplinaire par exemple ? Elle demande également la consolidation des IUFM comme écoles universitaires professionnelles au sein de l'Université, et non pas des universités, c'est-à-dire, au sein de l'institution et non pas forcément au sein des établissements...

Il demeure que ces propositions sont en contradiction frontale avec l'autonomisation des universités (LRU), dont le caractère contraint voire coercitif dévoile chaque jour un peu plus les effets délétères. Dans ces conditions, les propositions de la CDIUFM sont frappées de carence. C'est un couteau sans lame qui n'a pas de manche !

C'est particulièrement net dans le dernier volant de ses propositions « Accompagnement social et politiques territoriales », dans lequel la doxa des politiques « du proche » est reprise, en défendant la nécessaire territorialisation des formations, dont l'articulation avec le cadre national devient problématique sinon fumeuse.

Quant à l'aide sociale pour les étudiants, la réaffirmation de sa nécessité est aussitôt reconduite aux (maigres) dispositifs existants, auxquels est ajoutée la solution magique de l'apprentissage par alternance... Quant à la formation continue, elle est assez étroitement pensée dans la logique d'une réadaptation permanente au métier.

En définitive, ce sont vingt-deux propositions proprement décevantes, c'est-à-dire illusoire car elles organisent le cadre astringent de la LRU pour la FDE, lequel a pourtant été l'un des leviers majeurs de sa désintégration. L'excédent vraiment est l'essence de la promesse. ●

# L'enseignement à distance : un enjeu pour l'avenir

→ par Bernard Cornu, professeur des universités, directeur de l'innovation, Cned

**L'enseignement à distance prend une place de plus en plus importante dans le monde de l'éducation<sup>(1)</sup>. Cet article de B. Cornu est le premier d'une série d'articles sur le sujet que publiera FDM.**

**E**n France, l'enseignement à distance a une longue histoire : le Cned a été créé en 1939, pour pallier l'absence massive des instituteurs qui partaient à la guerre. Pendant plusieurs décennies, l'enseignement « par correspondance » a permis de scolariser — à distance — les élèves « empêchés », c'est-à-dire les élèves qui pour des raisons diverses (santé, éloignement, etc.) ne pouvaient pas être scolarisés dans un établissement scolaire. Depuis, de grandes évolutions se sont produites.

**L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE POUR TOUS**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont profondément transformé l'accès au savoir, l'enseignement, l'apprentissage. Elles ont aussi transformé les savoirs eux-mêmes. Dans la société actuelle, le savoir, bien public par excellence, est devenu un bien qui s'échange, s'achète, se vend. Le rapport au savoir est

**Il ne s'agit pas de remplacer le papier par le numérique, mais d'enrichir la formation par le numérique.**

différent. Les TIC permettent de s'affranchir des contraintes de temps et d'espace : je peux désormais accéder à une personne, à une information, quand je veux, où je veux. Des dispositifs pédagogiques apportés par les TIC permettent des activités d'enseignement, synchrones ou asynchrones, en présence ou à distance, seul ou avec d'autres apprenants. Travailler à distance est désormais une compétence que l'on attend de tous ; apprendre à distance n'est plus réservé aux « empêchés », mais s'adresse maintenant à tout le monde. En outre, l'évolution rapide des savoirs, des compétences, fait que l'on ne peut plus acquérir une fois pour toutes les savoirs et les compétences nécessaires pour toute une carrière : désormais, dans une société du savoir, chacun doit apprendre tout au long de sa vie, chacun doit donc avoir appris à apprendre, chacun doit être apte à apprendre à distance.

**DU PAPIER AU NUMÉRIQUE**

Pendant longtemps, apprendre à distance signifiait recevoir par la poste des colis imposants contenant les cours et les activités sur papier, envoyer des copies et les recevoir corrigées quelque temps après. Bien évidemment, les TIC ont transformé l'enseignement à distance : les cours sont disponibles sous diverses formes numériques, du simple « pdf » au CD-Rom ou au



© Flickr.com



DVD et aux ressources en ligne. Les réseaux sociaux enrichissent la relation entre apprenants et avec leurs enseignants. Les outils mobiles permettent d'avoir accès aux ressources et services en tout lieu et en tout temps. Les « copies » sont désormais électroniques, ce qui permet des devoirs non seulement écrits, mais aussi oraux (notamment pour les langues). Presque toutes les formations sont dotées d'un site web qui permet d'accéder à des ressources et à des services en ligne, de communiquer avec son tuteur, etc. Approfondissement, remédiation, évaluation, sont ainsi enrichis et disponibles en permanence à distance. Il ne s'agit pas de remplacer le papier par le numérique, mais d'enrichir la formation par le numérique.

#### DES PRODUITS AUX SERVICES

Les TIC ont permis principalement d'enrichir les services associés à l'enseignement à distance. L'élève n'est plus seul avec ses cours, il peut accéder à des services. L'accompagnement, le tutorat à distance, se sont considérablement développés. L'évaluation, sous diverses formes, s'est affinée. L'accès à des ressources complémentaires est désormais possible. Les produits traditionnels de l'enseignement à distance, les cours, les savoirs, sont maintenant disponibles sous de multiples formes et souvent accessibles gratuitement sur Internet. Le Cned a mis en ligne

ses cours scolaires, téléchargeables gratuitement : (<http://www.academie-en-ligne.fr>). Ce qui distingue désormais les fournisseurs d'enseignement à distance, c'est la qualité et la pertinence des services qu'ils proposent.

#### VERS DE NOUVELLES PÉDAGOGIES

Les technologies évoluent à grande vitesse. De nouveaux objets technologiques nous sont en permanence proposés, plus performants, plus rapides, plus petits, plus mobiles, moins chers. La pédagogie, elle, a une plus grande stabilité, une plus grande inertie. Si on se contente d'appliquer simplement les pédagogies traditionnelles avec les nouveaux outils technologiques, alors on passe à côté des enrichissements pédagogiques que permettent les TIC. Ainsi, alors que traditionnellement apprendre à distance était un exercice solitaire d'élève isolé et autodidacte, on peut maintenant, grâce aux outils de classe virtuelle, proposer à distance de véritables activités « de classe » à l'élève isolé.

On peut développer dans un groupe d'apprenants un travail collaboratif intense. On peut développer entre un élève et son professeur une relation plus étroite, plus suivie. Chaque technologie nouvelle doit être vue comme une possibilité d'enrichir la pédagogie de l'enseignement à distance : apprendre sur un smartphone ou sur une tablette, oui, mais avec quelle pédagogie adaptée ? Utiliser les réseaux sociaux à des fins d'apprentissage, oui, mais dans quel cadre pédagogique ? Enrichir le papier par des ressources accessibles par les « flash-codes », par la réalité augmentée, oui, mais selon quels processus pédagogiques solides ? Enrichir l'enseignement à distance grâce aux médias multiples, oui, mais dans quelle stratégie pédagogique ?

#### UN SERVICE PUBLIC D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

L'enseignement à distance, sous ses formes nouvelles, peut être un véritable outil d'égalité dans

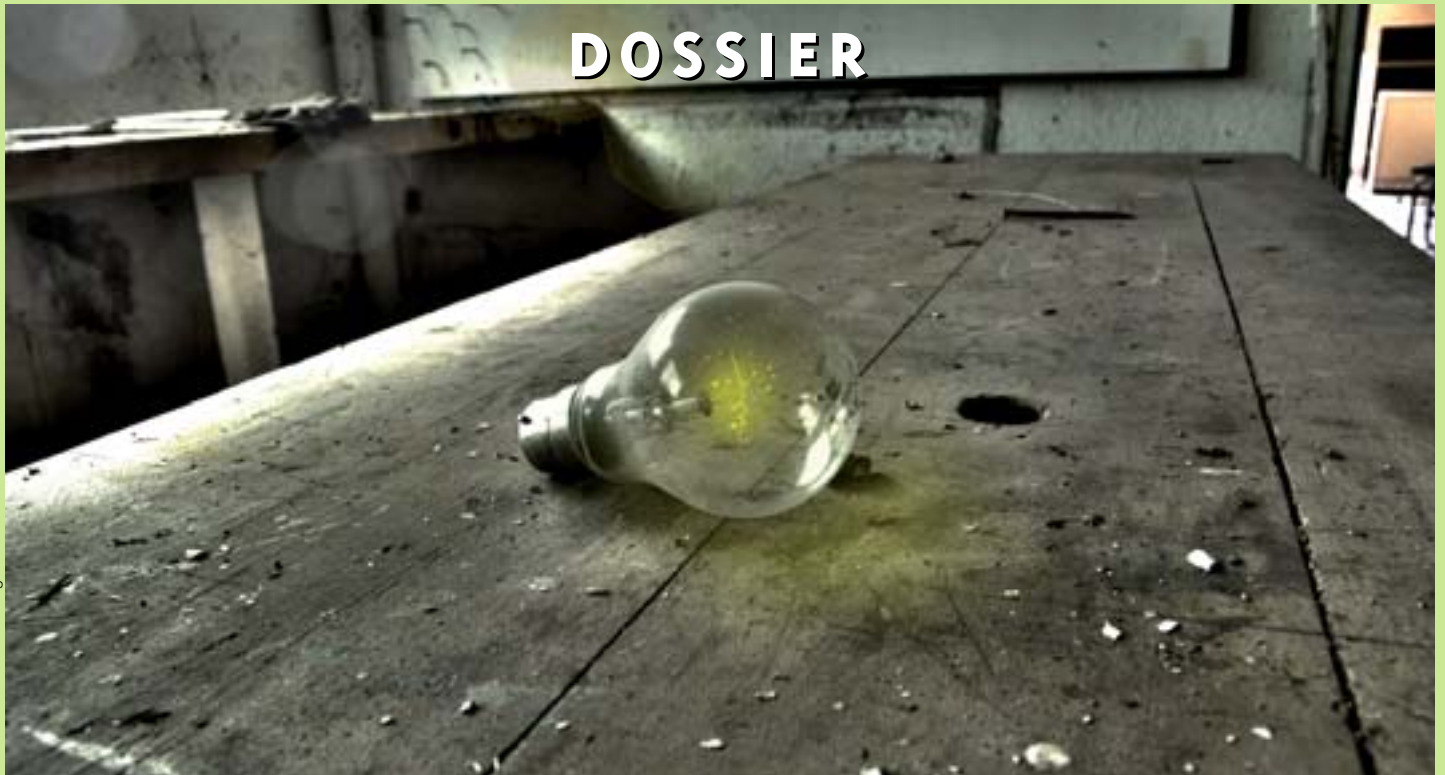
Il y a là les missions essentielles d'un véritable service public d'enseignement à distance

l'accès au savoir. Il permet un apprentissage à la fois individualisé et collaboratif. Il permet à l'apprenant de choisir son rythme, la pédagogie qui lui convient, de fixer ses propres objectifs. L'enseignement à distance est au cœur du continuum de l'apprentissage tout au long de la vie. Il est un outil de promotion sociale et de développement professionnel. L'enseignement à distance tire profit de la complémentarité de l'individualisation et de la collaboration, du synchrone et de l'asynchrone, de la présence et de la distance, de la formation initiale et de la formation tout au long de la vie. Il y a là les missions essentielles d'un véritable service public d'enseignement à distance. Au moment où foisonnent les fournisseurs privés de cours à distance, il importe de considérer que dans une « société du savoir », le savoir est un bien public précieux, qui doit être accessible à tous, et qu'au côté de l'école, un service public d'éducation à distance, moderne et efficace, accessible et de qualité, sachant se positionner avec vigueur dans le nouveau contexte concurrentiel, est plus que jamais nécessaire, tout au long de la vie de chacun. ●

1. Vous trouverez dans le mensuel de février un papier sur l'entrevue du SNESUP avec la mission Fourgous sur l'éducation numérique.



## DOSSIER



© Flickr.com/Amonsterandgirls

## Recherche en éducation et formation des enseignants

**L**e principe d'un adossement de la formation des enseignants à la recherche a toujours été revendiqué par le SNE-SUP, et c'est ce qui justifie son intégration à l'université. Cependant depuis la création des IUFM, mais plus encore dans les conditions instaurées par les « réformes », sa mise en œuvre soulève de nombreux problèmes et a rencontré des obstacles, dus à la fois aux contraintes pesant sur la formation des enseignants et aux pressions sur l'organisation de la recherche dans les universités. Plus que jamais, il est nécessaire de réaffirmer ce principe. Mais pour que cela ne reste pas un slogan, cela suppose de définir de façon réaliste cet apport de la recherche à la formation, en quoi il peut contribuer à former des enseignants armés pour faire face à la complexité croissante du métier et assumer les missions de réduction de l'échec scolaire qui sont celles du service public d'éducation.

Affirmer la dimension universitaire de la formation des enseignants suppose que cet apprentissage professionnel intègre les apports de la recherche en éducation. Cela implique un développement de ces recherches, dans les différentes disciplines comme en sciences de l'éducation, dans la perspective d'une meilleure compréhension des objets d'enseignement, des processus d'apprentissage et des conditions pour que le service public remplisse ses missions d'éducation pour tous les élèves, et un refus de l'instrumentation de la recherche au service d'objectifs politiques à court terme. On renvoie ici à l'analyse qu'ont faite Y. Rochex, G. Vergnaud et C. Orange<sup>(1)</sup> des pressions et des dérives contre lesquelles doit lutter la recherche en éducation, face aux injonctions et aux formes d'évaluation pesant actuellement sur les laboratoires.

Affirmer le rôle de la recherche dans la formation suppose aussi de prendre en compte ses spécificités : il s'agit moins de former des chercheurs que des enseignants capables de faire face aux nouvelles complexités du métier, en gardant l'autonomie d'analyse et le jugement critique que garantit l'appartenance à la fonction publique. Il faut donc clarifier la nature et l'usage des formes de recherche qui peuvent contribuer à cette formation, en tenant compte à la fois d'exigences inhérentes à la recherche universitaire, des apports des laboratoires et de l'expérience acquise dans les équipes des IUFM, qui depuis des années ont expérimenté des formes de travail en relation avec la réalité des classes, le métier et la formation, notamment à travers le suivi des mémoires professionnels et les équipes pluricatégorielles impliquées dans des formes de recherche proches des terrains. Il y a donc à s'interroger sur les rôles des uns et des autres, enseignants-chercheurs et formateurs, dans des dispositifs qui cherchent à répondre à ces exigences tout en développant ces ressources.

Affirmer l'importance de la recherche dans la formation des enseignants, cela suppose enfin de lutter pour que les conditions de l'exercice du métier et de la formation permettent que cette dimension soit possible et effective : lutte contre la précarité instituée par les mesures récentes, instauration d'une véritable alternance dans la formation et conditions confortables d'entrée dans le métier, refus d'évaluations à court terme et des restrictions à l'exercice du métier dans les établissements...

**Dossier**  
coordonné par  
**Élisabeth**  
**Nonnon,**  
**PU sciences**  
**du langage**  
**IUFM du Nord**  
**Pas-de-Calais**  
**Université**  
**d'Artois**

1. Rochex Y., Vergnaud G., Orange C. (2011) : VRS décembre 2011, <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6020&ptid=5&cid=2330>



# Formation par la recherche et place des mémoires dans les masters enseignement

→ par Daniel Bouthier, PU, IUFM d'Aquitaine, membre du Conseil Scientifique de l'Université Bordeaux 4

## Interview par C. Pontais.

### QUELLE PLACE ACCORDEZ-VOUS À LA RECHERCHE DANS VOS MASTERS ENSEIGNEMENT ? CONCRÈTEMENT, CELA SE TRADUIT PAR QUELLES EXIGENCES ?

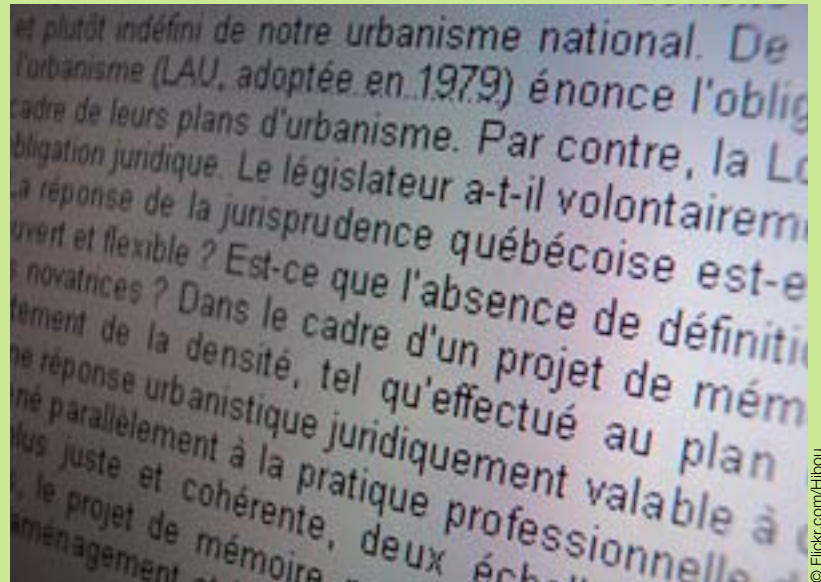
À Bordeaux, nous avons clairement fait le choix d'une formation par la recherche. C'est un des trois piliers de la formation, avec les stages et les formations disciplinaires. Le mémoire a un poids important au niveau de l'évaluation avec un nombre d'ECTS significatif. Dès le premier semestre du M1 (12 h CM et 4 h TD), les étudiants ont des conférences qui présentent l'enjeu, les thématiques et les modalités de recherche quantitative et qualitative. Ensuite les enseignants-chercheurs et formateurs docteurs proposent des intitulés de séminaires plus précis qui donnent lieu à présentation puis choix par les étudiants. Les étudiants s'inscrivent alors dans un seul séminaire qu'ils suivent pendant le S2 (14 h TD). À la fin du S2, ils produisent un projet de recherche de quelques pages avec une problématique et des modalités de recueil de données. Ils sont évalués sur une défense orale de leur projet. En M2, ils poursuivent le plus souvent le même séminaire (14 h TD en S3 et 6 h TD en S4) et bénéficient d'un directeur de mémoire qui dispose de 3 heures de TD pour un guidage personnalisé, distribuées sur plusieurs rencontres. Dans le séminaire, les étudiants présentent régulièrement leurs travaux et ont un retour du collectif.

### QUELLE PLACE DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET SECOND DEGRÉ/PREMIER DEGRÉ ? QUELLE FORMATION DE FORMATEURS ?

La soutenance se fait devant 2 personnes. Le mémoire est normalisé (50 pages). Le jury est composé d'un enseignant-chercheur et d'un enseignant formateur. Le tutorat est assuré par un EC ou un formateur ayant suivi un stage d'un jour sur la préparation et l'intervention en séminaire et un jour sur le tutorat. D'autre part nous avons créé une spécialité professionnelle de master « Intervention et Conseil auprès des Enseignants » et une spécialité recherche « didactique des disciplines » qui complètent les possibilités de formation des formateurs.

### QUELLE EST LA RELATION AVEC LES LABORATOIRES DE L'UNIVERSITÉ ?

Avant l'intégration de l'IUFM dans l'Université, les enseignants-chercheurs de l'IUFM ont été encouragés à intégrer collectivement les laboratoires universitaires ou CNRS de la région. C'est toujours le cas, même si une grande partie des EC de l'IUFM (25 per-



sonnes) se retrouvent dans le même laboratoire interuniversitaire (U-Bordeaux 2 et 4) « Cultures, Éducation et Sociétés » qui regroupe des didacticiens des disciplines, des chercheurs en STAPS, en Sciences de l'éducation. De plus, nous avons créé le Centre Aquitain de Recherche en Éducation Connaissance et Société qui vise à regrouper tous les enseignants-chercheurs, pas seulement ceux de l'IUFM, qui travaillent sur des problématiques d'éducation. Ce CARECS anticipe le regroupement des universités bordelaises prévu pour 2014. L'IUFM souhaite en être un élément moteur. Il faut signaler que le fait que notre université est pilotée aujourd'hui par des élus FSU. C'est un atout indéniable pour asseoir la place de la formation des enseignants dans l'université.

### VOTRE OBJECTIF DE DÉPART D'INTÉGRER LA FORMATION PAR LA RECHERCHE AUX AUTRES PILIERS EST-IL ATTEINT ? RENCONTREZ-VOUS DES PROBLÈMES ?

Il y a des difficultés liées d'une part à l'articulation avec des épreuves de

concours peu professionnelles et d'autre part à la mise en œuvre interne et avec les partenaires. Pour que les enseignements intégrés atteignent leur but, il est nécessaire que les personnels BIATOSS et les enseignants connaissent bien l'esprit dans lequel le master a été conçu et que la programmation des emplois du temps permettent la mise en œuvre effective des rapports réciproques entre théories et pratiques (disciplinaire ou pluridisciplinaire, d'intervention en stage, et de recherche). Ces aspects sont sous-estimés par le rectorat, c'est le moins qu'on puisse dire, quand celui-ci nous informe du lieu de stage 3 jours avant le stage ! Dans ce cas, tous les enseignements liés au stage restent théoriques. C'est du quasi-sabotage ! D'autant que dans notre perspective les stages constituent la principale source de recueil d'éléments de terrain. Cerner des questions vives du métier, les problématiser et les expérimenter est au cœur du mémoire de recherche, et de l'élaboration de dossiers liés à l'intervention éducative dans les disciplines, validés dans le master.



# Recherche en éducation : quelle place dans les masters ?

→ par **Élisabeth Nonnon**, PU sciences du langage  
IUFM du Nord-Pas-de-Calais, Université d'Artois<sup>(1)</sup>

**L'adossement à la recherche fait consensus pour les masters. E. Nonnon s'interroge sur la forme et la place que doit prendre cette recherche dans le cursus.**

Que la formation d'enseignants soit adossée à la recherche semble au plan des principes une évidence partagée, un mot d'ordre qui paraît aller de soi. La CDIUFM recourt à cette base consensuelle quand dans ses récentes propositions aux candidats à l'élection présidentielle, elle pose qu'il ne peut y avoir de formation universitaire sans recherche et que celle-ci est « la base de toute formation universitaire des enseignants ». Cependant au-delà de ce principe partagé et toujours réaffirmé, les interrogations demeurent : est-ce si évident ? Bien sûr, les raisons institutionnelles ont leur poids : la dimension de recherche étant constitutive des masters universitaires, si la formation des enseignants se fait dans l'université et est sanctionnée par un master, l'adossement à la recherche est une condition de légitimation indispensable. Mais pour que cette revendication ne soit pas un slogan, il faut au-delà de ce postulat institutionnel se demander ce qu'on peut en attendre, quelles fonctions précises on lui donne dans une formation d'enseignants. À moins de pen-

**Quelles recherches sont susceptibles de fournir des ressources pour se former aux métiers de l'enseignement et l'éducation ?**

ser que la recherche a en soi une vertu initiatique qui produirait automatiquement des effets sur le développement intellectuel et professionnel des futurs enseignants, il est nécessaire d'explicitier les rôles qu'elle peut jouer, et les conditions pour que l'inscription de la recherche dans la formation soit une ressource et un facteur effectif de qualité pour la formation professionnelle, car cela ne va pas de soi.

Si elle rappelle qu'« il ne peut y avoir de formation universitaire sans recherche », la CDIUFM affirme aussi qu'« une formation d'enseignants au sein de l'université n'a de sens que s'il existe une recherche construisant des savoirs indispensables à cette formation ». Cela renvoie à un premier ensemble de questions : quelles recherches sont susceptibles de fournir des ressources pour se former aux métiers de l'enseignement et l'éducation ? Il existe effectivement un ensemble considérable de connaissances, de données, de méthodes construites dans les disciplines et au carrefour des disciplines par les recherches en éducation. Reste quand même le problème de déterminer lesquels de ces savoirs peuvent être considérés comme indispensables à la formation, autant par la qualité de leur apport (qu'il fasse consensus ou non est une question qu'il faut aussi poser), mais surtout par leur adéquation à des questions centrales en formation. La pertinence du recours à la recherche renvoie en effet aux fonctions qu'elle peut remplir dans le processus de formation.

La revendication d'un adossement à la recherche de la formation recouvre en fait plusieurs modes d'inscription. Le premier signifie que comme tout enseignement

universitaire, les enseignements en formation soient dans leur ensemble éclairés par la recherche et tiennent compte des résultats de la recherche en éducation. Cela semble aller de soi : on voit mal comment on pourrait parler à de futurs professeurs d'école de l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe par exemple, sans tenir compte d'avancées reconnues comme solides dans la connaissance des processus. Mais même cela n'est pas si simple et pose des questions difficiles, par exemple celle que posait Joshua : qu'est-ce qu'un résultat de recherche dans nos disciplines, quelles recherches ont produit ce qu'on peut considérer valablement comme des résultats fiables ou avérés ? Les recherches en éducation ont sur certains points produit un ensemble de connaissances reconnues comme des acquis, et qui peuvent être présentés comme tels aux futurs enseignants. Sur d'autres points, surtout dans certaines disciplines en sciences humaines, les travaux de recherches montrent des avancées du questionnement et de l'investigation mais le consensus n'est pas établi, et leur présentation en formation aurait plutôt un rôle de problématisation et de complexification, le bénéfique étant dans la confrontation. Cela suppose donc chez les formateurs une bonne connaissance de ces travaux et de leurs développements récents, mais aussi une vigilance épistémologique quant au statut et au régime de vérité des conclusions de ces travaux dans leurs enseignements aux futurs enseignants. Les logiques, les temporalités, les modes de validité de la recherche et de la formation sont différents : quel travail sur les connaissances produites par la recherche est à mettre en œuvre pour surmonter le hiatus entre elles et ce qu'exige l'exercice du métier ? Si les enseignements doivent être nourris par la recherche vivante en éduca-







Escalier de Fibonacci

tion, ils n'ont pas simplement à en transmettre les résultats aux futurs enseignants : une élaboration, spécifique à la formation, doit s'opérer pour que ce fondement soit en prise sur les problématiques professionnelles et entre en interaction avec les connaissances de tous ordres construites dans tous les secteurs de la formation, notamment les stages.

Dans une autre acception, l'adossement à la recherche signifie que les futurs enseignants ont en cours de formation l'expérience personnelle d'un travail qui ait certaines caractéristiques d'une recherche (élaboration d'une problématique, documentation sur l'état de la question, constitution d'un corpus, explicitation des critères d'analyse, etc.) ou soit un début de recherche sur un aspect de l'exercice du métier. Mais là aussi, au-delà du principe, la définition de cette activité soulève questions et tensions. Il est légitime de revendiquer une qualité universitaire pour ces travaux, puisqu'il s'agit de valider un master, mais il faut aussi expliciter les conditions concrètes de formation qui seraient indispensables à cette exigence (stages intégrés à la formation, temporalité permettant le développement d'une démarche personnelle d'investigation, accompagnement serré, capable d'articuler les différentes dimensions de la formation). Cela soulève la question des compétences pour assurer ce suivi : s'il est légitime dans un cadre universitaire que ceux qui suivent les futurs enseignants aient eux-mêmes l'expérience de la recherche et soient reconnus comme tels, quelle place et quelle légitimité donner à des formateurs non enseignants-chercheurs sur le plan statutaire, mais compétents dans l'analyse des situations éducatives et didactiques ? Cela rejoint la question des fonctions qu'on attribue à ce travail de recherche dans la formation.

Aux différents niveaux où peut intervenir la recherche en formation (éclairage pour les enseignements, initiation spécifique aux démarches et questionnements de travaux de recherche, pratique de l'étudiant à travers le mémoire), les apports qu'on en attend, les critères de choix et d'exigence doivent être explicités. Si on fait intervenir le travail de laboratoires, ce serait par exemple pour faire comprendre à quelles conditions on

peut construire des connaissances valides sur des sujets qui semblent relever du bon sens ou de l'opinion. Pour savoir quelles recherches significatives présenter à de jeunes enseignants, on peut ainsi inventorier des fonctions précises que peut avoir ce contact avec la recherche vivante :

- mettre en question la doxa, en montrant que les questions d'éducation ne relèvent pas de la simple opinion, que les évidences admises doivent être mises à l'épreuve d'analyses de données suffisamment larges, selon des indicateurs rigoureusement définis, des règles pour que les conclusions puissent être jugées valides : des travaux sur le redoublement, la baisse de niveau peuvent ainsi montrer qu'il ne suffit pas de l'expérience ou du bon sens pour juger ;

- déployer la complexité de ce qui paraît simple, montrer les processus impliqués dans des conduites qu'on croit élémentaires en s'appuyant sur les perspectives développementales notamment (la copie, la construction de la notion de pluriel ou de soustraction...), et les variables didactiques qui différencient des tâches apparemment analogues ;

- rendre visible ce qui est invisible, notamment l'importance, pour l'apprentissage ou le non-apprentissage, des « petites choses » (différences dans les présentations de l'espace graphique des exercices, facteurs entrant dans la résistance plus ou moins grande des textes à la compréhension par exemple), mais aussi ce qui se joue dans les activités quotidiennes de la classe rendues

**Cela suppose donc chez les formateurs une bonne connaissance de ces travaux et de leurs développements récents**

transparentes par l'usage quotidien, ce qu'elles supposent chez les élèves et les enseignants. Ces pratiques peuvent être des objets légitimes d'investigation théorique ;

- replacer dans une histoire les tâches, les notions, ce qui aide à relativiser normes et catégories prescrites, à comprendre certains obstacles chez les élèves, et apporte des éclairages sur les flottements de l'axiologie scolaire et des priorités notionnelles prescrites par les programmes (ce qui peut susciter des tensions) ;

- et surtout, dire qu'il y a des choses qu'on ne sait pas : dans l'état actuel des recherches, malgré des avancées, on ne peut pas par exemple assurer globalement qu'une méthode d'enseignement de la lecture garantit la réussite des apprentissages, par exemple.

Penser que la recherche constitue un facteur de qualité pour une formation d'enseignants oblige cependant à tenir compte du décalage entre ce qui peut être valorisé ou reconnu comme légitime dans la sphère de la recherche et ce qui peut être valorisé comme ressource effective par des enseignants. Il n'est pas facile de concilier l'optique de problématisation, de mise à distance critique inhérente à la recherche et la nécessaire sécurité dans l'exercice du métier, de surmonter la différence de temps et de ressources d'investigation entre le chercheur qui observe et analyse les situations scolaires, et le praticien qui les met en œuvre en temps réel. Ce n'est pas renoncer aux exigences de qualité que de tenir compte de la logique et des besoins professionnels, de mesurer le poids des conditions concrètes de la formation qui conditionnent la possibilité pour les étudiants en formation d'assumer réellement une telle démarche, et de définir les exigences et les critères d'une recherche en prise sur l'activité professionnelle. À ces conditions, la formation d'enseignants peut susciter une nouvelle dynamique de la recherche, et pas seulement être un lieu où on la vulgarise.

1. Ce papier reprend une partie d'une intervention dans une table ronde à l'université de Metz, publiée dans la revue *Pratiques* n° 145/146 (2010).



# La formation par la recherche à l'IUFM de Franche-Comté

→ par Nathalie Wallian, PU, IUFM de Franche-Comté

**Dans cette interview, N. Wallian détaille la place de la recherche au sein des masters enseignement et des équipes pédagogiques.**

## COMMENT S'EST FAITE LA MISE EN PLACE DE LA RECHERCHE DANS VOS MASTERS ENSEIGNEMENT ET QUELLE PLACE Y ACCORDEZ-VOUS ?

En Franche-Comté, la recherche de l'IUFM est adossée à 3 laboratoires (sémio-linguistique et didactique, sociologie, histoire) sur 4 sites, mais nous n'avions transitoirement pas assez d'enseignants-chercheurs pour encadrer les mémoires (24 EC pour 280 Master deuxième année !). Une demande de création de structure fédérative a vu son dossier retiré par le président UFC à la veille de sa présentation en CA pour labellisation AERES. Notre équipe a donc fait appel à tous les chercheurs de l'établissement et à des extérieurs issus du réseau des collaborations. L'enjeu était de s'aligner sur les standards académiques européens et de garantir la qualité des mémoires de recherche de l'IUFM. Les étudiants ont donc soutenu un mémoire normé (50 pages – 70 actuellement, bibliographie normée, mots-clés, 4° de couverture en autre langue...) dirigé par un enseignant-chercheur sur un thème en éducation, avec une soutenance de 20 minutes plus 2 x 10 minutes d'entretien devant un jury (deux EC, éventuellement un HDR). Un collègue formateur docteur (ou doctorant 2° année au moins) pouvait codiriger et participait pleinement au jury. Dans certains cas, suivant le thème, un appel à un professionnel complétait le jury.

La maquette de master prévoit une rédaction de mémoire sur quatre semestres, en articulation ou non avec l'expérience professionnelle, éventuellement selon une démarche inductive et empirique : un Livret de l'Étudiant matérialise les étapes de sa construction ainsi que les échéances administratives et les exigences académiques. Mais l'an dernier, tout s'est fait en 9 mois de façon transitoire. Dès septembre, les enjeux de la formation à/par la recherche ont été présentés aux étudiants grâce à un « Forum des mémoires » : l'offre des thèmes d'études que les EC pouvaient encadrer a été présentée. Puis les étudiants ont formulé leurs demandes en relation avec les axes de recherche des laboratoires. Très vite, ils ont trouvé un directeur de mémoire, même si cela n'a été facile ni pour nous ni pour les étudiants : en juin, plus de 540 créneaux d'une heure de jury (plus le temps de lecture du mémoire) non rémunérés ont été planifiés sur les quatre sites, ce qui a représenté un véritable défi pour les services de scolarité. Au final, le travail soutenu a été globalement de qualité, voire de grande qualité, malgré le faible coefficient attribué au mémoire (deux ECTS seulement sur l'étape ; cinq ECTS cette année). Trois étudiants poursuivent en thèse cette année.

Master 1000  
Rome



© Flickr.com/laboratorio\_recreativo

## QUELLE EST LA CONCEPTION DU MÉMOIRE ?

Si l'on avait écouté le président de l'Université et le CEVU, on se serait contenté d'un rapport de stage au prétexte que le master enseignement est un master professionnel ! Or ce n'est pas parce qu'il est professionnalisant qu'il doit être un sous-diplôme. Il y a deux conceptions très différentes du mémoire. L'une pour laquelle il s'agit de faire l'exégèse d'un texte (ex : philosophique, littéraire...) en regard de questions d'éducation et une autre plus expérimentale qui consiste à partir des problèmes de classe. Dans cette seconde optique, le stage sert à nourrir la pertinence des questions de recherche et à récolter du corpus. L'enjeu est de se familiariser avec des méthodes et des outils d'investigation (ex : savoir utiliser et analyser un questionnaire avec traitement automatique, analyser du discours, faire une observation systématique des conduites en classe, mener un entretien avec ou sans auto-confrontation...) à partir des questions professionnelles (ex : s'interroger sur les rythmes de l'enfant déclarés par les parents, comparer des manuels de lecture au plan didactique, étudier les paradoxes du métier d'ATSEM, modéliser la conception des changements d'état

**Il faudrait des décharges de services qui permettent de « mastériser » les personnels dans des conditions décentes et réellement bénéfiques**

**Le stage sert à nourrir la pertinence des questions de recherche et à récolter du corpus**

d'un corps physique chez l'élève, comparer des systèmes éducatifs à l'issue d'un stage à l'étranger, analyser les attentes d'élèves en internat, etc.). Je précise que le mémoire peut être un travail d'équipe noté individuellement : les étudiants de profils différents se complètent avec bénéfices. Enfin, le mémoire est la garantie d'une formation diplômante reconnue même en cas d'échec provisoire aux concours de recrutement et les étudiants sont très attachés à « graduer un diplôme dont ils soient fiers ». Son articulation avec un stage « alternatif » a permis à certains étudiants de se faire embaucher par une entreprise.

## QUELLE EST L'ARTICULATION AVEC LES AUTRES ÉLÉMENTS DU MASTER ?

L'articulation reste difficile alors qu'il serait nécessaire d'établir des liens forts entre le bloc recherche et les quatre autres blocs. Par exemple, alors que la recherche aurait dû commencer dès M1, des modules alloués ont été utilisés pour compléter la préparation concours. Cela est lié à plusieurs problèmes, notamment au fait que la recherche soit encore considérée comme « inapplicable en pratique voire facteur d'échec aux concours » par des formateurs, ou alors qu'elle « se réduise à une théo-



rie de laquelle sont déduites les pratiques ». Or, il faut considérer la recherche en éducation de manière dialectique en partant d'un problème professionnel (ex. : « mes élèves n'apprennent pas »). Au départ, le choix du sujet est souvent une intuition ; il faut transformer cette intuition en constats étayés, aller voir ce que disent les chercheurs sur la question (avec une revue de littérature), reformuler la problématique, cerner l'objet d'étude (les étudiants ont du mal à faire le deuil de ce qu'ils n'étudieront pas) puis appeler le cadre théorique approprié pour décider des données à recueillir en regard du mode de traitement et d'analyse. La posture épistémologique distanciée, critique et prospective, est fondamentale en plus de la production de résultats, même non généralisables.

#### LE MEILLEUR MOYEN D'IMPLIQUER LES FORMATEURS PREMIER ET SECOND DEGRÉ DANS LA FORMATION À/PAR LA RECHERCHE N'EST-IL PAS DE LES IMPLIQUER DIRECTEMENT VIA LA FORMATION DE FORMATEURS ?

Nous avons proposé un parcours de master pour la formation de formateurs, mais cela n'a pas été retenu ! Il y a bien des séminaires intra et inter-IUFM de formation de formateurs, mais ce n'est pas une formation par/à la recherche, plutôt une information sur les recherches existantes. De plus, pour que ce soit possible, il faudrait des décharges de services qui permettent de « mastériser » les personnels dans des conditions décentes et réellement bénéfiques. Pour enclencher une formation de formateurs fondée sur l'initiation à la recherche, il faudrait restaurer le dialogue entre les personnels, inscrire cela dans la durée et non par des équivalences en VAE car on ne change pas de systèmes de représentations théorie/pratique par simple injonction ou à coup de théorie. Enfin, une véritable politique de recrutement d'EC en éducation permettrait d'étayer les équipes qui sont sous-dimensionnées en regard de la demande forte des étudiants et d'offrir aux personnels formateurs des perspectives d'évolution vers le métier d'« enseignant-formateur-chercheur ».

# Option Recherche des masters « métiers de l'enseignement » : de l'intérêt d'équipes intercatégorielles

→ par Aude Gerbaud, MCF IUFM de Créteil

## Les équipes pluridisciplinaires font la force de la Formation des enseignants. Dans l'adossement à la recherche des masters, le travail intercatégoriel est tout autant incontournable.

La réforme de la FDE et la mastérisation ont fait naître des « options Recherche » au sein des nouveaux masters « métiers de l'enseignement ». Totalement inédites il y a encore un an, leur objectif est bien de former à la « recherche » tout en poursuivant une finalité professionnalisante. Les mémoires rédigés par les étudiants doivent être clairement distingués des mémoires professionnels en vigueur dans les anciennes formations IUFM. Pour autant, il va de soi qu'avec la charge de travail des étudiants (préparation du concours et préprofessionnalisation), ces mémoires ne peuvent prendre l'ampleur de masters classiques. Les tensions sont fortes entre les partisans de la disparition de cette initiation à la recherche et ceux qui souhaitent son développement. Du côté étudiants, les discours sont également multiples, reflet du côté paradoxal de ces masters « 3 en 1 ».

C'est pourquoi la présence intercatégorielle d'enseignants pour intervenir dans ces options et encadrer des mémoires paraît essentielle. Sous la responsabilité d'enseignants-chercheurs, les collègues Prag, PRCE, voire PE, en mobilisant leur précieuse expérience, aident à interroger pleinement le « terrain ». Nombre de collègues ont par exemple participé à des recherches au sein de l'INRP, souvent « recherches action ». Véritables partenariats entre chercheurs professionnels et enseignants, s'appuyant sur des orientations théoriques clairement affichées et refusant toute logique applicationniste, elles sont directement interrogeables en terme de « recherches » plus universitaires. Par ailleurs, les recherches des étudiants portent essentiellement sur des analyses de documents didactiques ou pédagogiques, voire d'analyse de pratiques. Dans une vision idéale de ces masters, l'articulation entre les stages et la recherche devrait pouvoir se développer. Dans la réalité, le manque de temps des étudiants, la nécessité de commencer une réflexion très largement en amont des stages, ne permet pas toujours – ou tout au moins avec efficacité –, cette articulation entre « terrain » et « recherche ». La présence d'enseignants bien en prise avec le « terrain » et qui ont aussi développé une réflexion critique sur les démarches et enjeux de l'enseignement permet d'apporter une aide précieuse pour pallier cette difficulté.

Ces options Recherche sont aussi sensibilisation à des démarches, à une attitude intellectuelle transférables dans le cadre de l'enseignement. Travailler en co-intervention intercatégorielle favorise une réelle circulation entre ces différents univers. La recherche devient acte de formation au service de l'enseignement.

Par ailleurs, des groupes de réflexion où se réunissent enseignants-chercheurs et enseignants des premier et second degré

sont souhaitables dans le cadre d'une vraie formation continue. Arriver conjointement à dégager les enjeux majeurs de cette initiation à la recherche est absolument indispensable. Les uns se forment à des démarches de recherche dont ils ne sont pas spécialistes, les autres précisent les attendus spécifiques de ces démarches dans le cadre inédit de ces nouveaux masters. Le travail intercatégoriel peut être alors pensé positivement comme facteur d'évolution d'une communauté professionnelle, par ailleurs trop malmenée et brutalisée depuis 2 ans. Afin d'éviter une répartition des tâches quelque peu caricaturale (mais hélas trop souvent prégnante dans les représentations collectives de l'Éducation nationale et du Supérieur) entre enseignant-chercheur d'un côté et « maître de stage » de l'autre, il est essentiel de tenir ensemble les enjeux d'une véritable recherche sur des objets professionnalisants. En ce sens, l'IUFM est un potentiel professionnel à sauvegarder d'urgence pour envisager une intégration à l'université pleinement réussie.

**Le travail intercatégoriel peut être alors pensé positivement comme facteur d'évolution d'une communauté professionnelle**



© Flickr.com/Parksey/1964



# Développer un rapport à la recherche propre aux masters formant des professeurs

→ par Michèle Artaud, Aix-Marseille Université (IUFM)

**En quoi donc un professeur a-t-il « besoin de recherche » et quels sont ses besoins ? Dans cet article, M. Artaud explore quelques aspects de cette problématique.**

En raison des injonctions ministérielles et sous un certain nombre d'autres conditions et contraintes que nous n'évoquerons pas ici, la grande majorité des masters formant des professeurs, qu'ils soient d'école, de collègue  $\epsilon$  lycée ou de lycée professionnel, intègrent des unités d'enseignement dites « d'initiation à la recherche » accompagnées ou pas de mémoires dits « de recherche »; en nombre de cas, on fait comme si on devait y faire « de la recherche », cette pratique qu'en tant qu'enseignant-chercheur « on connaît bien ». Il ne s'agit cependant pas d'initier à la recherche un futur chercheur, mais un futur professeur de l'enseignement primaire ou secondaire : en quoi donc un professeur a-t-il « besoin de recherche » et quels sont ses besoins ? Telle est la question qu'il est nécessaire de considérer comme problématique. Un professeur a à utiliser les résultats de recherche pour développer des *praxéologies*<sup>(1)</sup> professorales qui articulent à la fois les pratiques (les savoir-faire) et les savoirs qui permettent de les justifier, de les produire et de les rendre intelligibles. Prenons un exemple : un professeur doit reprendre avec ses classes l'étude de thèmes déjà étudiés les années antérieures, soit que les élèves aient des déficits dans la connaissance de ces thèmes, soit que l'on doit poursuivre leur étude. Une pratique répandue dans le métier consiste en ce cas à commencer par « faire des révisions », c'est-à-dire reprendre le travail *ab ovo*, tout en allant « plus vite ». Or les travaux de didactique sur le temps de l'étude montrent que cette pratique s'avère non pertinente et proposent des dispositifs permettant de reprendre l'étude en évitant l'écueil signalé. Un professeur doit pouvoir s'instruire de ces travaux de recherche et modifier ses *praxéologies* en consé-

**Un professeur doit avoir été instruit dans les domaines de recherche pertinents de façon à pouvoir se munir des ressources nécessaires**

quence : ce ne sont pas en effet seulement les pratiques qui sont en cause mais également le savoir (didactique) qui les justifie ; faute d'un travail approprié à cet égard, la pratique des révisions perdure alors même que les programmes d'enseignement proscrivent énergiquement « les révisions systématiques » — sans toutefois en expliciter les raisons. De la même manière, un professeur doit être capable d'analyser un programme d'enseignement de façon à mettre au jour les organisations de savoir qui doivent être enseignées, de se procurer les ressources utiles pour cela, etc. Bien entendu, pour prendre ainsi appui sur les résultats des recherches en éducation, qui fournissent des infrastructures tant du point de vue pédagogique et didactique que du point de vue du savoir à enseigner, un professeur doit avoir été instruit dans les domaines de recherche pertinents de façon à pouvoir se munir des ressources nécessaires. Mais aussi — et si j'ose dire surtout — il faut qu'on lui ait permis de *fabriquer* des techniques de développement s'appuyant sur de telles ressources, qu'on l'ait formé à ce travail d'*utilisation de la recherche* : il ne va nullement de soi en effet d'opérationnaliser dans une pratique des ingrédients de savoir, même conçus pour cela. Notons que produire une formation qui fasse émerger de telles compétences professionnelles ne s'improvise pas. À ces considérations qui valent pour l'ensemble des professeurs, j'en ajouterai quelques-unes qui concernent principalement les professeurs du second degré. Ceux-ci sont vus en effet comme spécialistes d'une discipline, et l'insertion des formations comme une spécialité des masters disciplinaires entraîne le plus souvent la présence d'initiation à la recherche dans la discipline. Les professeurs de mathématiques (puisque c'est ma discipline, je prendrai cet exemple) doivent-ils être instruits en recherche en mathéma-

tiques, et si oui, quels sont leurs besoins en la matière ? Là encore, il ne s'agit pas de leur faire faire de la recherche en mathématiques<sup>(2)</sup> sur une question d'aujourd'hui pour qu'ils fabriquent du savoir neuf, mais de leur faire acquérir un type de rapport aux mathématiques, dans lequel les mathématiques « questionnent le monde » — où les mathématiques apportent des réponses à des questions, où on manie une dialectique entre l'expérimentation et la déduction, etc. — qui manque cruellement dans les études qu'ils ont suivies jusqu'alors, dans lesquelles pour l'essentiel ils « visitent des œuvres », et qui est pourtant indispensable à l'exercice de leur métier<sup>(3)</sup>. Là encore la production de formations qui réalisent cela ne va pas de soi et il nous appartient collectivement de nous atteler à ce défi. Un professeur de l'enseignement primaire ou secondaire n'a ainsi pas à être un chercheur au sens où il n'a pas à fabriquer du savoir relevant d'un champ de recherche donné. Il a à entretenir un certain rapport à la recherche, rapport propre au métier qu'il exerce, dont j'ai essayé d'esquisser trop rapidement et à grands traits certains contours, et à qui il faut donner ses lettres de noblesse pour, d'un côté, arriver à sortir le métier de professeur de son état de *semi-profession* et, d'un autre côté, aider la reconversion des diplômés non recrutés en mettant en avant cette spécificité.

1. Une *praxéologie* se construit en réponse à une ou des questions autour de types de tâches que l'on a à accomplir. Voir par exemple Yves Chevallard. 1998. Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=27](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=27)

2. On soulignera que si l'on pense que « faire de la recherche » développe des compétences utiles à un professeur, alors il faut analyser les *praxéologies* utiles que cette activité permet de constituer et les faire construire dans des activités finalisées par la profession de professeur. Par exemple, savoir enquêter sur une question et trouver des sources pertinentes peut tout à fait trouver sa place à propos d'une question professionnelle — qui peut être mathématique, chimique, philosophique, économique, historique etc. — dont la réponse, « bien connue » pour les chercheurs d'un domaine, est ignorée par les élèves professeurs et, le plus souvent, par les professeurs eux-mêmes.

3. Voir Gisèle Cirade. 2006. Devenir professeur de mathématiques : entre problèmes de la profession et formation en IUFM. Les mathématiques comme problème professionnel. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00120709/fr/> & Yves Chevallard. 1998. Sur l'inadéquation de la formation première des professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire français. [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=31](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=31)



© Multimedia Photography and Design-Newhouses School

# Quels parcours pour la formation des PLP ?

→ par Didier Godefroy, SNUEP-FSU

L'enseignement professionnel possède quelques spécificités, ignorées par le gouvernement lors de la mise en place forcée de la « mastérisation ».

D. Godefroy du secteur éducation du SNUEP nous en explique les enjeux.

## LES ENJEUX

Le SNUEP-FSU s'est inscrit pleinement dans la réforme de la « mastérisation » des enseignants : l'amélioration de la formation initiale et continue des PLP (Professeurs de Lycée Professionnel) et leur recrutement sont des leviers pour transformer le lycée professionnel en voie de la réussite. L'enseignement professionnel a besoin de professeurs hautement qualifiés pouvant intervenir du CAP à la licence professionnelle. Cette formation doit permettre aux enseignant-e-s d'assurer pleinement leurs missions parmi lesquelles celle de faire réussir les jeunes qui ont le plus de difficultés à entrer dans les apprentissages, en appliquant notamment une pédagogie adaptée. Cela passe forcément par une augmentation du niveau de qualification des PLP, qui doit être reconnue par la délivrance du master. L'autre enjeu de la formation des enseignants est de maintenir les différents corps au même niveau de qualification tout en maintenant leurs spécificités. Ce mandat FSU se heurte à la volonté du MEN de réduire le nombre de corps dans la fonction publique (RGPP), ainsi qu'à celle des régions qui lorgnent volontiers vers le potentiel de formation et de formateurs que constituent les PLP.

## LES CONTRAINTES D'UNE POLITIQUE NÉFASTE

La suppression de 16 000 postes au budget 2010 a transformé les stagiaires « IUFM » en stagiaires en « situation », avec 18 heures de cours, au détriment de la qualité de la formation. Le personnel des IUFM a rejoint massivement les UFR et manque cruellement à la formation initiale comme continue des enseignants. Malgré les demandes réitérées du SNUEP-FSU, le MEN n'a jamais voulu considérer de manière spécifique l'enseignement professionnel. Peu de masters ont été créés pour les PLP, notamment dans les disciplines professionnelles, et quand ils existent, le nombre de candidats inscrits dans ces formations ainsi que l'absence d'un pilotage par l'État de la carte des formations entraîneront très rapidement leur fermeture. Pour le SNUEP-FSU, cette absence de vivier doit être compensée par une politique audacieuse de prérecrutement intégrant une pré-professionnalisation plus importante comme cela existait à l'époque où les cycles préparatoires externes comme internes étaient ouverts. Ils constitueraient une solution pour les disciplines professionnelles dans lesquelles le diplôme le plus haut est inférieur au master (du Bac Pro à la licence professionnelle).

Attention aux erreurs de pilotage



## UNE VÉRITABLE FORMATION DES PLP

Devant le danger de la disparition de la formation des PLP et de la dégradation de leur recrutement qui passe de plus en plus par la case précarité (CDD, CDI), le SNUEP-FSU est mandaté pour éviter le décrochage par rapport aux corps enseignants, notamment en matière de rémunération et de conditions de travail. Cela passe bien sûr par le retrait de la réforme de la « mastérisation » proposée par les ministres Darcos et Chatel, et des décrets associés. Le SNUEP-FSU constate que la réussite de l'enseignement professionnel public sous statut scolaire a été possible en grande partie grâce à la formation pédagogique spécifique de ses enseignants. Depuis de nombreuses années, cette formation s'est appauvrie avec la disparition des ENNA, s'est fondue dans une formation de plus en plus standardisée des enseignants du second degré dans les IUFM pour maintenant disparaître complètement avec la nouvelle réforme en cours dont nous constatons tous les jours l'inefficacité.

Le SNUEP-FSU réaffirme son atta-

Peu de masters ont été créés pour les PLP, notamment dans les disciplines professionnelles

Les contenus des concours doivent être modulés suivant le parcours des candidat-e-s

chement au recrutement par concours nationaux. Les spécialités de CAPLP recouvrent des réalités très diverses et parfois éloignées de la notion de discipline pratiquée dans les UFR :

- les CAPLP bivalents de l'enseignement général comme « lettres histoire », « lettres langues » ou « maths sciences » ;
- les CAPLP multivalents (Atelier, technologie, Dessin Technique...) des enseignements professionnels dans les disciplines où il existe des masters (Génie Mécanique, Électrotechnique, Gestion-Administration) ;
- les CAPLP multivalents des disciplines professionnelles pour lesquels il n'existe qu'un CAP, un Bac Pro, un BTS ou au mieux une licence professionnelle ;
- les CAPLP comme la biotechnologie qui recouvrent à la fois une dimension professionnelle pour les carrières sanitaires et sociales, et une dimension générale pour PSE (Prévention Sécurité Environnement) et ECJS (Éducation Juridique Civique et Sociale).

C'est pourquoi les contenus des concours doivent être modulés suivant le parcours des candidat-e-s.

▶▶ Cependant, ils doivent garder un niveau élevé dans toutes leurs dimensions et pour toutes les disciplines enseignées. Ils ne doivent pas être dictés par les économies pouvant être réalisées notamment par la diminution du nombre ou du temps des épreuves. Pour répondre à toutes les situations que rencontrent les candidats aux concours CAPLP, ce recrutement doit impérativement maintenir des dispositions spécifiques aux filières ne faisant pas l'objet de formation universitaire. Dans les spécialités pour lesquelles il n'existe pas de diplôme supérieur au niveau IV, le SNUEP-FSU revendique la possibilité de se présenter aux concours pour les titulaires d'un CAP, possédant une expérience professionnelle. Tous les concours (concours externe, interne, spécifique, professionnel...) doivent être maintenus et ouverts. Le SNUEP-FSU revendique la prolongation de la dérogation de titre initialement prévue sur une durée de 5 ans pour le concours interne. Il exige le retour et le développement d'allocations et de prérecrutements (Cycles préparatoires).

Pour le SNUEP-FSU, « enseigner est un métier qui s'apprend ». Pour cela, il faut tenir compte des différents parcours des candidat-e-s voulant enseigner en LP tout en maintenant une formation à caractère national. Ainsi, si l'admission peut se situer en M2 pour éviter le décrochage entre les différents corps d'enseignants, on doit envisager différentes voies d'accès au métier en fonction des choix et des parcours des candidat-e-s. **L'important est qu'à la fin de leur formation initiale, l'ensemble des PLP, quelles que soient leurs disciplines, aient pu acquérir les compétences et savoirs nécessaires à l'accomplissement de leur futur métier : enseignant en lycée professionnel.**

Le SNUEP-FSU rappelle le rôle essentiel joué par les IUFM dans la formation des PLP. Tout en étant écoles associées à l'université, ils doivent constituer un élément essentiel du maillage des formations sur le territoire national et permettre le maintien du potentiel des formateurs IUFM.

# Enseignants de statut second degré docteurs qualifiés : à quand des facilités d'accès au corps des MCF ?

→ par Heike Romoth, secteur second degré du SNESUP-FSU

**L'accès au corps des enseignants-chercheurs pour les second degré qualifiés est un mandat du SNESUP.**

**H. Romoth présente les solutions encouragées par le ministère.**

**P**our le respect de l'investissement et du travail des collègues en matière de recherche, le SNESUP demande des mesures spécifiques de transformation de poste second degré enseignant-chercheur, pour tout PRAG-PRCE docteur qualifié (avec création d'un autre poste d'enseignant-chercheur afin de conserver le potentiel d'enseignement de l'établissement). Le ministère propose d'encourager l'utilisation des concours réservés ainsi que le détachement sur des postes de MCF sans pour autant avancer de mesures chiffrées favorisant l'accès au corps des MCF, mais cela ne suffit pas ou recèle certains dangers.

En effet, le décret 84-431 (art. 26-2) prévoit déjà un concours de recrutement des maîtres de conférences, réservé aux personnels enseignants titulaires de l'enseignement du second degré. Les candidats à ce concours doivent être affectés sur un emploi de statut second degré dans l'enseignement supérieur depuis au moins 3 ans et être docteur qualifié.

Ce concours facilite donc la promotion des collègues dont le poste n'est pas en adéquation avec leur diplôme et leur activité de recherche. Malheureusement, il est trop peu utilisé dans la mesure où les établissements sont souvent réticents à recruter par le biais de ce concours. Une autre possibilité réside dans le détachement d'un enseignant de statut second degré sur un poste d'enseignant-chercheur. Mais cette possibilité présente de nombreux inconvénients, voire de risques : en position de détachement, l'enseignant est placé hors de son corps d'origine ; il continue à bénéficier de ses droits à l'avancement et à la retraite. Le détachement de longue durée est de 5 ans maximum avec la possibilité de prolongation par périodes de 5 ans au plus. À l'issue du délai d'un an, l'enseignant détaché sur un poste de MCF peut être intégré dans ce corps et être affecté dans l'emploi. L'intégration n'est pourtant pas automatique et l'administration peut tout à fait mettre fin au détachement et, dans ce cas, le collègue réintègre son



© Flickr.com/Angermann

« L'union fait la force »

corps d'origine. Mais dans la mesure où le fonctionnaire est placé en position de détachement depuis plus de 6 mois, il ne retrouve pas son emploi d'origine. Cette mesure présente un danger réel puisque l'exercice temporaire de la fonction de MCF peut causer le retour dans l'enseignement secondaire du collègue auparavant affecté dans le supérieur.

**Ce concours facilite donc la promotion des collègues dont le poste n'est pas en adéquation avec leur diplôme et leur activité de recherche**

Une récente enquête menée par le SNESUP a montré que de nombreux PRAG-PRCE docteurs, qualifiés (parfois depuis 8 ou 12 ans), ne peuvent pas accéder au métier d'enseignant-chercheur. Cette situation révèle un réel irrespect du travail des collègues alors que le CA de chaque établissement a toute latitude pour pourvoir un ou plusieurs postes par le concours 26-2 (voir ci-dessus).

Afin de faciliter aux docteurs qualifiés l'obtention d'une HDR, le SNESUP réclame des facilités réglementaires sous forme de décharges de service de 50 % pour les collègues souhaitant préparer ce diplôme.

Toutes ces revendications doivent être relayées par nos élus aux CA des établissements du supérieur. De plus, les statistiques locales concernant le nombre de PRAG-PRCE docteurs qualifiés doivent être demandées afin d'adapter la politique de l'établissement en matière de recrutement des MCF.



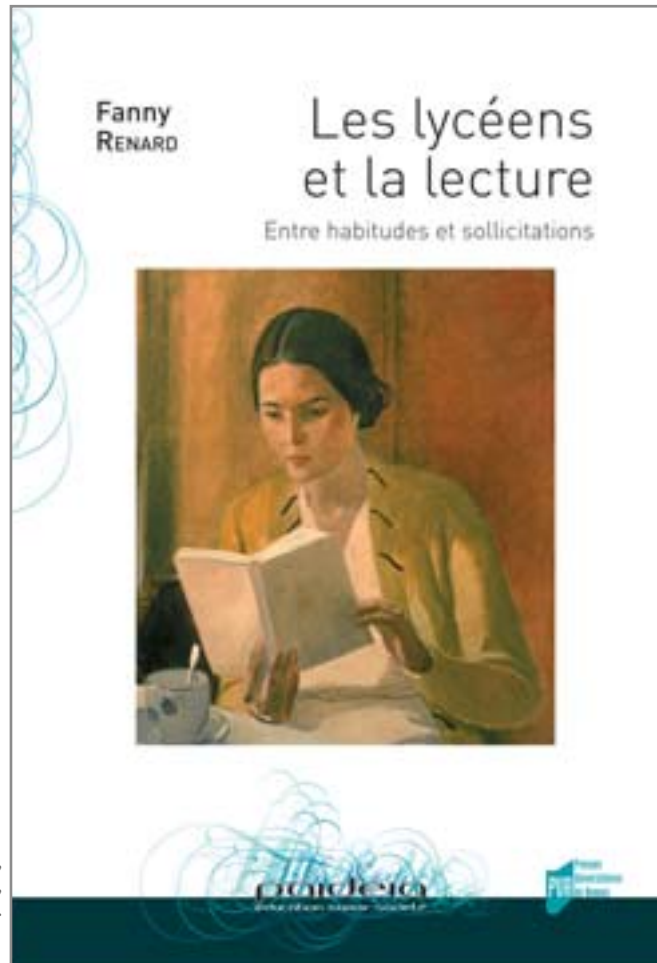
# Les lycéens et la lecture de Fanny Renard <sup>(1)</sup>

→ par Gisèle Jean, coresponsable du collectif FDE

L'intérêt de cet ouvrage est qu'il apporte des réponses sur l'origine des difficultés d'apprentissage des élèves qui ne peuvent être renvoyées au manque de lecture, au handicap familial ou à la concurrence d'autres formes d'écrit. Cet ouvrage s'inscrit à la fois dans une sociologie de la lecture, de la socialisation et de l'éducation, et éclaire les logiques à l'œuvre dans la construction des réussites et des difficultés de lecture des lycéens. S'inscrivant dans la poursuite des travaux de Bernard Lahire sur la culture et la perspective de Bernstein sur la construction des inégalités, Fanny Renard apporte des réponses claires et argumentées à une question qui intéresse nombre de formateurs et d'enseignants sur la relation à l'écrit et notamment à la lecture des adolescents aujourd'hui.

Sans exclure les travaux plus quantitatifs sur le lectorat juvénile, cette recherche s'appuie sur des entretiens menés auprès d'élèves de classe de seconde d'enseignement général, d'enseignants de lettres, des observations de cours et des copies. Ces données sont accessibles dans l'ouvrage et en annexe, enrichissant ainsi un travail déjà original.

Le choix de la classe de seconde est déterminé par le fait que le français devient un enseignement des lettres qui a pour finalité la connaissance de la littérature française et la maîtrise de façons de lire plus spécialisées. L'examen des instructions officielles, des basculements entre ce qui est requis au collège et attendu au lycée, mais également les interprétations différentes des textes par les enseignants et leurs façons de faire cours sont analysées finement. La question de ce qui est attendu par l'institution, par les enseignants mais aussi celle de ce qui est enseigné dans les classes, les perceptions qu'en ont les élèves sont examinées et toujours



PUR,  
coll. Paideia,  
2011, 334 p.

appuyées sur des observations, des propos d'élèves ou d'enseignants. Pour réussir à entrer dans les apprentissages, les élèves vont mobiliser des habitudes de lecture qui ont été constituées dans des conditions particulières. L'auteur les met au jour en s'attachant à retracer différentes périodes des parcours des lecteurs, de l'enfance au lycée.

Fanny Renard interroge la « formation d'un système de goûts » en reconstruisant la socialisation lectorale des lycéens interrogés. Les relations avec l'écrit ont été nouées avec les parents, les enseignants, les pairs, les professionnels du livre, dans des formes variées plus ou moins valorisées par l'école, et habituant à des conditions de lecture différentes individuelles ou collectives.

La question du contexte est centrale dans la façon dont les adolescents construisent selon les sollicitations de nouvelles habitudes de lecture. Mais l'analyse de la constitution des habitudes de lecture fait apparaître que les sollicitations lectorales ne se transforment pas mécaniquement en pratiques et habitudes de lecture, elles peuvent être détournées ou suivies.

Les sollicitations extrascolaires amènent les adolescents à construire diverses habitudes de lecture et à lire autrement les lectures requises par les programmes : elles conduisent les adolescents vers des lectures plus variées.

Cette recherche porte également sur les exigences de l'enseignement de la littérature qui peuvent être source de malentendus, au sens développé par Bautier, Rochex et Bonnéry.

Elle dégage 5 façons de lire qui peuvent s'articuler entre elles : trois analytiques

(appréhension des textes à partir de savoirs spécialisés) et deux pragmatiques (sens donnés aux textes en les référant à des expériences biographiques) dont la mise en œuvre dépend moins de la nature des textes que de la manière dont les lecteurs ont appris à s'en emparer. Le collège est plutôt centré sur ces savoirs spécialisés et le lycée sur la maîtrise de ces façons de lire.

L'inégale aisance des élèves face aux exigences scolaires s'explique au croisement des habitudes constituées à l'école et hors l'école et des sollicitations professorales et extrascolaires. En revanche, la volonté des élèves, leur motivation ou leurs « dons » ne suffisent pas à l'expliquer. Les savoirs et savoir-faire analytiques comme pragmatiques ne sont pas libres de tout arbitraire culturel.

Fanny Renard apporte une pierre supplémentaire à la sociologie des inégalités scolaires et à la compréhension de leur construction par une prise en compte des modalités d'enseignement et des savoirs enseignés.

1. Fanny Renard est maître de conférences en sociologie à l'IUFM de Poitou-Charentes et membre du laboratoire GRESCO.



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

GMF

OFFRE SPÉCIALE  
PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

**- 10 %\***

sur votre assurance  
**AUTO**



POUR LES MOINS DE 30 ANS

**100 €**  
OFFERTS\*\*

sur vos assurances  
**AUTO et SANTÉ**

Pour découvrir les avantages qui vous sont réservés :

- Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé)
- Connectez-vous sur [www.gmf.fr/education-nationale](http://www.gmf.fr/education-nationale)



Assurément Humain

\* Offre réservée aux agents des services publics, personnels de l'enseignement, la première année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2012.  
\*\* Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la première année à la souscription d'un contrat d'assurance auto et/ou d'un contrat de complémentaires santé. Offre non cumulable avec le tarif jeune/âge 30 et valable jusqu'au 31/12/2012. Conditions et détails des prestations dans votre agence GMF ou sur [www.gmf.fr](http://www.gmf.fr).  
LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'état et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 775 601 140 - Siège social : 76, rue de Proby 75007 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Souveraine, GMF Vie, Assistance Protection Juridique et Fidélité Assistance. Adresse postale : 45000 Orléans Cedex 9.  
ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Chartres 323 062 678 - Siège social : 7, avenue Marcel Prost, 28002 Chartres Cedex 9 - Adresse postale : 45000 Orléans Cedex 9.  
Les contrats complémentaires santé sont souscrits par l'A.D.A.C.C.S. auprès de GMF Assurances et La Souveraine.