

DOSSIER

## Enseignement supérieur : Pour l'essor des recherches en Éducation et de la formation pédagogique

© Pascal Vuylsteke - Flickr

FORMER

### Deux lois en chantier : y a-t-il une rupture sur la formation des enseignants ?

Par Gisèle Jean

Une analyse des propositions du MEN et du MESR Page 4

### Emplois d'avenir : arrivée le 1<sup>er</sup> Janvier dans les universités

Par Thierry Astruc

Des emplois qui n'amélioreront pas  
la démocratisation du métier Page 5

FOCUS

### Professionnalisation et formation

Par Florence Saint-Luc

Une présentation de la Pédagogie Freinet Page 13

### Changer la culture de l'évaluation

Par Bernadette Groison

Analyse et propositions de la FSU Page 15



# MA BANQUE EST DIFFÉRENTE, CEUX QUI LA GÈRENT SONT COMME MOI.

Le Crédit Mutuel Enseignant est une banque coopérative. Ce que ça change ? C'est une banque qui appartient à ses clients-sociétaires, tous issus de l'éducation nationale ; de l'enseignement supérieur et de la recherche ; des sports, de la jeunesse ; et de l'éducation populaire et de la vie associative. Ceux-ci peuvent participer au fonctionnement de leur CME en votant aux Assemblées générales et en élisant leurs représentants au Conseil d'administration suivant le principe : "une personne, une voix". C'est donc à ses clients que le Crédit Mutuel Enseignant rend des comptes, et non à des actionnaires.

**UNE BANQUE CRÉÉE PAR SES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.**

# Pour une véritable formation des enseignants de qualité, s'investir dès maintenant



→ par Michelle Lauton  
rédactrice en chef de FDM

En ce début de premier semestre, le travail des personnels qui forment des enseignants s'est effectué dans des conditions sinistrées d'exercice et des situations budgétaires dramatiques, comme dans tout l'ESR. Le projet de budget de la MIRE<sup>(1)</sup> discuté au Parlement est certes stable en valeur. Mais, l'augmentation du nombre d'étudiants en 1<sup>ère</sup> année de 1<sup>er</sup> cycle (+ 3,2 % à la rentrée 2012) s'accompagne d'une diminution (- 31,9 M€) des crédits de fonctionnement SYMPA<sup>(2)</sup> des établissements. On peut donc craindre de nouvelles coupes claires rendant impossible de résoudre l'équation « *augmenter la réussite des étudiants/résorber la précarité / recruter de nouveaux personnels/financer les laboratoires* » et d'améliorer les conditions de travail. D'ores et déjà, la création annoncée de 1 000 emplois pour améliorer la réussite des étudiants est à comparer avec le nombre estimé de 1 500 emplois gelés dans les établissements. Dans un contexte d'austérité budgétaire, on pourrait attendre d'autres choix économiques du gouvernement et du parlement, **notamment pour être en accord avec l'objectif affiché de « priorité à la jeunesse ». Le Crédit Impôt Recherche et une part plus importante des crédits de l'ANR devraient être affectés aux dotations des établissements et des organismes. Le SNESUP l'a demandé aux parlementaires.**

La future formation des enseignants fait l'objet d'informations, distillées par le MEN lors de la concertation sur l'École, tentant de mettre hors-jeu la communauté universitaire pourtant chargée de la mettre en œuvre. La discussion sur la formation des enseignants et sur la création des ESPÉ<sup>(3)</sup> est quasiment absente des Assises territoriales, alors que le statut, le rôle et le mode de fonctionnement des ESPÉ ainsi que leurs personnels concernent directement l'enseignement supérieur. La place du concours, annoncée uni-

latéralement en M1, fragilise la qualité de la formation des futurs enseignants. De plus, avec l'abandon de toute idée de pré-recrutement et d'allocation d'autonomie pour tous, nombre d'étudiants seront obligés de travailler pendant leurs études.

Les mesures transitoires imposées aux personnels et aux étudiants par la lettre de la DGEIP sont inacceptables. Il ne faut pas reproduire le scénario catastrophe de 2009. L'action du SNESUP, au CNESER (motion à son initiative, adoptée à l'unanimité), au CSE et auprès du cabinet de la ministre, a cependant permis d'affirmer le rôle essentiel de la communauté universitaire sur ce dossier, notamment sur la conception du Master et la définition des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation. Auprès du gouvernement, dans la FSU et avec ses partenaires, le SNESUP réaffirme la nécessité de conforter une véritable formation des enseignants de qualité pour laquelle il fait des propositions importantes. Les personnels doivent s'emparer de cette question, intervenir partout (collègues, presse, parlementaires...) et susciter des prises de positions publiques (IUFM, UFR, CEVU et CA d'universités, sociétés savantes, réunions publiques...).

Mieux former les enseignants, c'est un enjeu majeur pour l'avenir des élèves et des étudiants, pour l'avenir des enseignants, pour la société. Il nous faut construire la convergence la plus large pour imposer d'autres choix de formation. Le 4 décembre en sera une première étape.

(1) Mission Interministérielle pour la Recherche et l'Enseignement Supérieur

(2) Système d'allocation de moyens des universités

(3) Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

## Pierre Duharcourt

C'est avec stupéfaction et une grande tristesse que nous avons appris en août dernier le décès de Pierre Duharcourt. Il a exercé les responsabilités de secrétaire général du SNESUP et co-secrétaire général de la FSU. Au nom de ses choix de société, il a été une grande figure d'économiste critique, reconnu par la communauté scientifique. Il a occupé les fonctions de membre du cabinet d'Anicet Le Pors, Ministre de la Fonction Publique, et de membre du Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE). Les membres du SNESUP ne peuvent oublier combien il a apporté à la réflexion du syndicat, du mouvement syndical dans tous ses aspects. Sur la Formation des Enseignants, domaine où nous avons fait bouger nos man-



ats de façon inédite lors du Congrès d'Orsay (2008), il avait argumenté, en s'appuyant sur les statuts des fonctionnaires, sur les niveaux respectifs des candidats aux deux étapes clefs : d'une part, celui exigé au seuil du concours de recrutement des enseignants, d'autre part celui atteint au moment de la titularisation. Ses remarques ont été éclairantes pour formuler nos revendications. Il faisait autorité.

Le SNESUP lui a consacré des pages dans ses médias : mensuel, VRS et site. Des réactions venues de tous horizons nous sont parvenues. Un hommage officiel, dans la préparation duquel s'inscrit pleinement le SNESUP, lui sera rendu le 13 décembre à Paris. Nous poursuivrons le combat que nous avons mené à ses côtés.

M. L.

**FORMER**

Deux lois en chantier : y a-t-il une rupture sur la formation des enseignants ?

PAR GISÈLE JEAN Page 4

Emplois d'avenir : arrivée le 1<sup>er</sup> Janvier dans les universités

PAR THIERRY ASTRUC Page 5

**VIE DES IUFM**

Lorraine, Poitiers, SHMESP Page 6

**DOSSIER**

Enseignement supérieur : pour l'essor des recherches en éducation et de la formation pédagogique

DOSSIER COORDONNÉ PAR MICHELLE LAUTON Page 7

Quelles perspectives pour la recherche sur l'enseignement supérieur ?

PAR LAURENT COSNEFROY Page 8

Enjeux de la recherche en didactique de la physique : l'exemple de la mécanique relativiste

PAR CÉCILE DE HOSSON Page 9

Et si on parlait pédagogie à l'université ?

PAR NICOLE POTEAUX Page 10

La formation pédagogique des enseignants du supérieur : un chantier en friche...

PAR CLAUDINE KAHANE ET ALAIN LEGARDEZ Page 11

Didactique de l'Histoire :

Questions à Charles Heimberg Page 12

**FOCUS**

L'institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Professionnalisation et formation –

PAR FLORENCE SAINT LUC Page 13

La FDE de l'enseignement secondaire en Allemagne

PAR HELKE REMOTH Page 14

Changer la culture de l'évaluation

PAR BERNADETTE GROISON Page 15

# Deux lois en chantier : y a-t-il une rupture sur la formation des enseignants ?

→ par Gisèle Jean

**La loi d'orientation de l'école menée par Vincent Peillon devrait passer au parlement en décembre et être votée en janvier. Elle comprend une partie sur la formation des enseignants et notamment la création des nouvelles structures qui remplaceront les actuels IUFM. La loi du supérieur est prévue pour un vote en mars et devrait inclure ces structures de formation, sans que ce thème fasse officiellement partie des Assises.**

**L**e dossier de la formation a été essentiellement piloté par le ministère de l'éducation nationale dans une très grande précipitation, ce qui a conduit à une très grande confusion sur les différents concours annoncés et les moments de ces concours. C'est par l'entrée des postes ouverts au concours que Vincent Peillon a ouvert le dossier de la formation. Après des années de non remplacement d'un fonctionnaire sur 2, le ministre a annoncé le recrutement de 60 000 enseignants sur les 5 ans, avec un rapide rattrapage des postes manquants dans les écoles, collèges et lycées.

Cette annonce a été suivie immédiatement de celle de recrutements de 6 000 emplois d'avenir (voir encadré) fermant la porte pour au moins les trois années à venir à tout prérecrutement et donc à la possibilité de reconstituer des viviers à court et moyen terme.

Ce choix, préjudiciable à une formation équitable et de qualité pour tous les étudiants, a été fait sans qu'à aucun moment le Snesup n'ait été consulté sur une mesure qui pourtant a un impact sur l'université et sa démocratisation réelle.

**La formation en master par le MEN : enseigner est un métier qui s'apprend... sur le terrain.**

Dans le même temps, à grande vitesse, le MEN annonçait un concours exceptionnel en juin 2013 dit 2013, l'écrit se déroulant en juin 2013 et l'oral à la fin du M2 en juin 2014. Pour les étudiants entrés en M1 à la rentrée les conditions de passation du concours changent. Ils se verront « proposer » d'être contractuels à tiers temps payés un mi temps, durant le M2 et la préparation de l'oral du concours, afin « de mieux les préparer » au métier. Cette situation faite aux étudiants est inacceptable. Comment pourront-ils concilier formation, préparation au concours et engagement dans un métier en pleine responsabilité ?

Elle révèle surtout la façon dont est conçue la formation en master par le ministère de l'éducation nationale : enseigner est un métier qui s'apprend... sur le terrain. L'alternance dont il est beaucoup question dans le discours n'est qu'un mot pour cacher le fait que l'essentiel de la formation sera à la charge du stagiaire face à des classes en pleine responsabilité. Le temps consacré à une formation disciplinaire, didactique, pédagogique, à la recherche sera la portion congrue ou tout simplement impossible.

Cette année transitoire devrait faire place ensuite au nouveau régime de formation sans prérecrutement, avec un concours en fin de M1 (écrits et oraux) et le M2 sera consa-



© Emmanuel25 - Flickr

**le snesup**

**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

**Rédactrice en chef :**  
Michelle Lauton

**Secrétariat de rédaction :**  
Latifa Rochdi

**Coordination des rédactions :**  
Thierry Astruc

**CPPAP :** 0 111 507698 D 73

**ISSN :** 245 9663

**Conception et réalisation :**  
C.A.G. Paris

**Impression :**  
S.I.P.E., 21 des Radars,  
10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau,  
91350 Grigny

Photo de couverture : © Flickr - Pascal Vuylsteker

cré à l'année de fonctionnaire stagiaire qui devra être validée à la fois par l'employeur pour le stage et par l'université par le master.

Ainsi les étudiants devront dans la même année valider un master et valider leur année de fonctionnaire stagiaire tout en devant obtenir leur Cles et le C2l. La situation n'est pas tenable pour les stagiaires, elle ne le sera pas non plus pour les formateurs. La formation ne pourra être qu'un accompagnement de stage et non une formation de haut niveau théorique, à la recherche permettant une analyse critique.

La situation est paradoxale. En voulant accélérer le processus et faire passer une fois de plus les considérations budgétaires avant tout, le ministère réduit le temps de formation et accroît les difficultés pour les étudiants. Cette situation pire que celle d'avant 2009, est par certains côtés dans le droit fil de la pensée dominante sous Sarkozy, la formation professionnalisante hors la classe est un supplément qui s'apparente à un bien de luxe.

Dans l'immédiat, pour les équipes des IUFM et des préparations aux concours, il s'agit de refaire les maquettes pour le concours de juin 2013, injonction donnée par le MESR (lettre de Simone Bonnafous aux présidents d'Université) puis de refaire la maquette du M2 pour tenir compte de la mise en contrat des étudiants en M2.

Ce travail lourd que les équipes des IUFM ont déjà mené plusieurs fois depuis 2008 devrait ensuite être entièrement repris en fonction des nouveaux concours annoncés comme plus professionnels, du nouveau



Au moment du choix...

cahier des charges de la formation fondé sur un nouveau référentiel métier dans le cadre de la nouvelle structure de pilotage de la formation des enseignants qui elle devrait être en place en septembre 2013 ! Dans le cadre du comité de suivi master, une réflexion sera menée entre fin octobre et mi décembre sur les ESPÉ. Ce serait une composante rattachée à une université qui serait maître d'ouvrage de la formation. Beaucoup de changements à venir mais pour l'essentiel conditionnés par des mesures budgétaires qui conduisent à ne pas mettre en oeuvre une

véritable formation des enseignants. Comment pourrait-il en être autrement lorsque l'on sait que la plupart des personnes qui ont mené la loi précédente avec ardeur sont les mêmes aux commandes aujourd'hui, que le travail interministériel se fait dans un entre soi peu démocratique, que les arbitrages se font non pas sans vision politique à moyen ou long terme ? Il est temps de construire autrement la formation des enseignants en rupture avec les méthodes et les idées dominantes et le dire notamment le 4 décembre prochain. ●

EMPLOIS D'AVENIR

## Arrivée le 1<sup>er</sup> janvier dans les universités

→ par Thierry Astruc

La loi sur les emplois d'avenir, ligne saillante du programme de F. Hollande, vient d'être adoptée avec célérité par l'assemblée et le sénat. L'étape suivante en est maintenant la publication de la partie réglementaire sous forme de décrets.

Cette loi était initialement prévue pour permettre à des jeunes sans qualification, issus de territoires en difficulté, de rentrer dans le monde du travail. Cependant une exception a été ajoutée, avec l'article 4 concernant les Emplois Avenir Professeur, pour des étudiants boursiers entrant en L2, et toujours issus de lieux défavorisés. Il s'agirait d'un contrat d'un an renouvelable deux fois, avec un tiers temps en établissement (pas de classe en responsabilité). La bourse d'enseignement supérieur serait complétée d'une bourse de service public et d'une rémunération au SMIC horaire des heures passées en établissement. Un étudiant toucherait alors un peu moins de 800 € par mois, pour environ 12 heures de présence en moyenne dans son établissement d'accueil. En contrepartie, il s'engage à suivre une formation pour devenir enseignant et à passer un concours de recrutement.

Lors du dernier CSE<sup>(1)</sup>, le décret en Conseil d'État et le décret simple ont été présentés, ainsi que 2 décrets permettant de créer la bourse de service public. Ils sont flous sur des points essentiels (composition de la commission de recrutement et de renouvellement, obligations des étudiants, etc.). Ceci laisse beaucoup trop de latitude aux arrêtés et circulaires. Les discussions avec l'inspection du travail sont d'ailleurs toujours en cours. Le premier décret sur la bourse de service public, dans un article sur les

obligations des futurs bénéficiaires précise même la place du concours. Jugeant unanimement les décrets trop peu travaillés, le résultat du vote fut assez surprenant : 0 pour, 0 contre 0 abstentions. Tous les conseillers se sont mis en Ne Prend Pas Part au Vote (NPPV).

Le décret en CE est donc réputé avoir été examiné, et a été transmis au Conseil d'État. C'était le seul objectif du MEN lors du CSE.

Il faut dire que le calendrier concocté est impossible à tenir : les 3 000 premiers emplois d'avenir sont ouverts pour le 1<sup>er</sup> janvier (durée 8 mois) et 6 000 autres arriveront en septembre. Ces contrats devraient obliger les universitaires à aménager maquettes et emplois du temps de L2, L3 et M1, en pleine année universitaire, en plus de celles des M2 enseignement pour cause d'épreuves anticipées.

Les étudiants concernés par ces emplois d'avenir sont donc des étudiants boursiers, issus de zones urbaines ou rurales en difficulté, donc souvent éloignées des centres universitaires. Le SNESUP pense que le temps de présence en cours est essentiel à la qualité de la formation. Or avec les EAP, ce sont les étudiants les plus en difficulté qui seront pénalisés. La précipitation affichée aboutit à rajouter des obstacles à ces étudiants pour leurs études...

Ces emplois d'avenir, dans la forme qui se dessine, sont loin des mesures nécessaires pour augmenter la démocratisation de l'accès aux métiers d'enseignant. Une allocation d'autonomie pour tous, et des prérecrutements massifs seraient autrement plus efficaces. ●

(1) Conseil Supérieur de l'Éducation

**IUFM DE LORRAINE**

# Nécessité d'une vigilance accrue dans l'Université de Lorraine

→ par **Éric Thouron**

L'intégration dans l'Université Henri Poincaré (Nancy 1) a eu lieu le 1<sup>er</sup> janvier 2008 et a été suivie de la réforme dite de la « mastérisation » de la formation des enseignants, à la rentrée de septembre 2010. Dire que l'IUFM de Lorraine vient de traverser et traverse encore une période difficile est un euphémisme. Les deux profondes mutations qui ont été imposées aux personnels et aux étudiants ont souvent cumulé leurs effets, aggravant les conditions de travail et créant un sentiment de malaise.

Après une période initiale et transitoire d'une année sans grand changement, les personnels comme les étudiants ont pu mesurer ce que constituait réellement l'intégration. La pression financière a été le premier moyen de contrainte, l'Université de Nancy 1 ayant brutalement imposé une réduction drastique du budget alloué à son « école interne » au cours de l'année 2010. Bien évidemment, une des raisons avancées était la réduction du nombre d'étudiants consécutive à la « mastérisation ». À cette pression financière directe, lucrative pour Nancy 1, s'est ajoutée une mise sous tutelle par les différentes instances de l'Université, soucieuses de rendre conforme le fonctionnement de l'IUFM avec le « modèle universitaire ». Ainsi, au motif que l'Institut était « trop bien doté », de nombreux postes de BIATOS ont été transférés à l'Université. Enfin, une politique immobilière hâtive, visant à réduire les coûts, a conduit à la fermeture d'une des deux implantations du site messin, sans que des études sur la validité à long terme de cette stratégie immobilière aient pu être engagées.

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2012, l'IUFM appartient à l'Université de Lorraine (UL). Nous avons toujours dénoncé le caractère fondamentalement antidémocratique et bureaucratique du processus de construction de cette université. Nous avons également critiqué les raisons mises en avant pour justifier cette création. Au terme d'un processus électoral chaotique, lié à la volonté d'accélérer la fusion, et malgré les demandes de report formulées par certaines organisations syndicales, la nouvelle équipe dirigeante a été élue : comme on pou-

vait s'y attendre, c'est une « écurie » constituée par des membres des anciennes directions qui détiennent le pouvoir. La ligne est claire, il s'agit de continuer à accentuer les effets délétères de la loi LRU et des RCE pour créer ce paradis universitaire que sera « l'Université de 2020 », gérée comme une entreprise privée.

Pour l'IUFM, une vigilance particulière s'impose pour plusieurs raisons. En premier lieu, l'Institut fait partie d'un *collegium* dont les deux autres constituants n'ont pas pour l'instant une existence avérée (IFTLV, formation continue et IFALOR, futur institut franco-allemand), ce qui fragilise sa position.

Surtout, lors de la réunion du conseil de ce *collegium*<sup>(1)</sup> (5 juillet), le directeur, membre de l'équipe dirigeante de l'UL, a affirmé que les premières mesures à prendre devaient être des coupes budgétaires.

Enfin, l'Institut a été fragilisé par la politique subie ces dernières années ; outre ce qui a été évoqué plus haut, le non-remplacement des collègues enseignants partant en retraite, dont les postes sont récupérés par l'Université est emblématique du risque d'étiollement de la formation des enseignants. Le conseil d'école a approuvé en juin 2012 une déclaration de la direction de l'IUFM demandant un moratoire sur les « transferts » de postes.

Plus que jamais, il est nécessaire que les personnels enseignants et non enseignants, les étudiants et toutes les forces attachées à une véritable formation des enseignants se mobilisent pour défendre l'IUFM et plus largement pour imposer des rapports de force au sein de l'UL. Seule une mobilisation permettra de faire entendre notre voix et prendre en compte nos idées et propositions pour un service public d'enseignement supérieur démocratique, rénové et performant.

(1) Les huit *collegiums* sont les instances intermédiaires entre l'UL et les composantes ou autres entités ; celles-ci y sont groupées suivant une logique de secteur (santé, droit/sciences économiques, IUT, écoles d'ingénieurs, etc.).

## Réforme et ESPE, de premières réactions

**CA DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS**

Le Conseil d'Administration de l'Université de Poitiers, réuni en séance plénière le 19 octobre 2012, rappelle son attachement à l'intégration des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation au sein des universités et à une réforme anticipée et concertée de la formation des enseignants.

S'il se félicite de l'augmentation du nombre de postes aux concours, il déplore en revanche les conditions dans lesquelles se déroule la réforme annoncée par le gouvernement qui font obstacle à la mise en œuvre de formations de qualité. Les Universités sont en effet obligées de s'adapter dans l'urgence à des mesures transitoires qui mettent en difficulté les diplômés existants et le nécessaire équilibre entre formation disciplinaire et professionnelle ou entre formation et recherche.

Cette précipitation déstabilise aussi les enseignants et étudiants qui découvrent de nouvelles modalités d'organisation alors que l'année universitaire est déjà bien commencée.

Motion votée à l'unanimité (moins une abstention) le 19 octobre 2012.

**LES SOCIÉTÉS SAVANTES S'EXPRIMENT AUSSI**

Une motion des historiens médiévistes (SHMESP) du 13 octobre demande notamment « d'associer véritablement

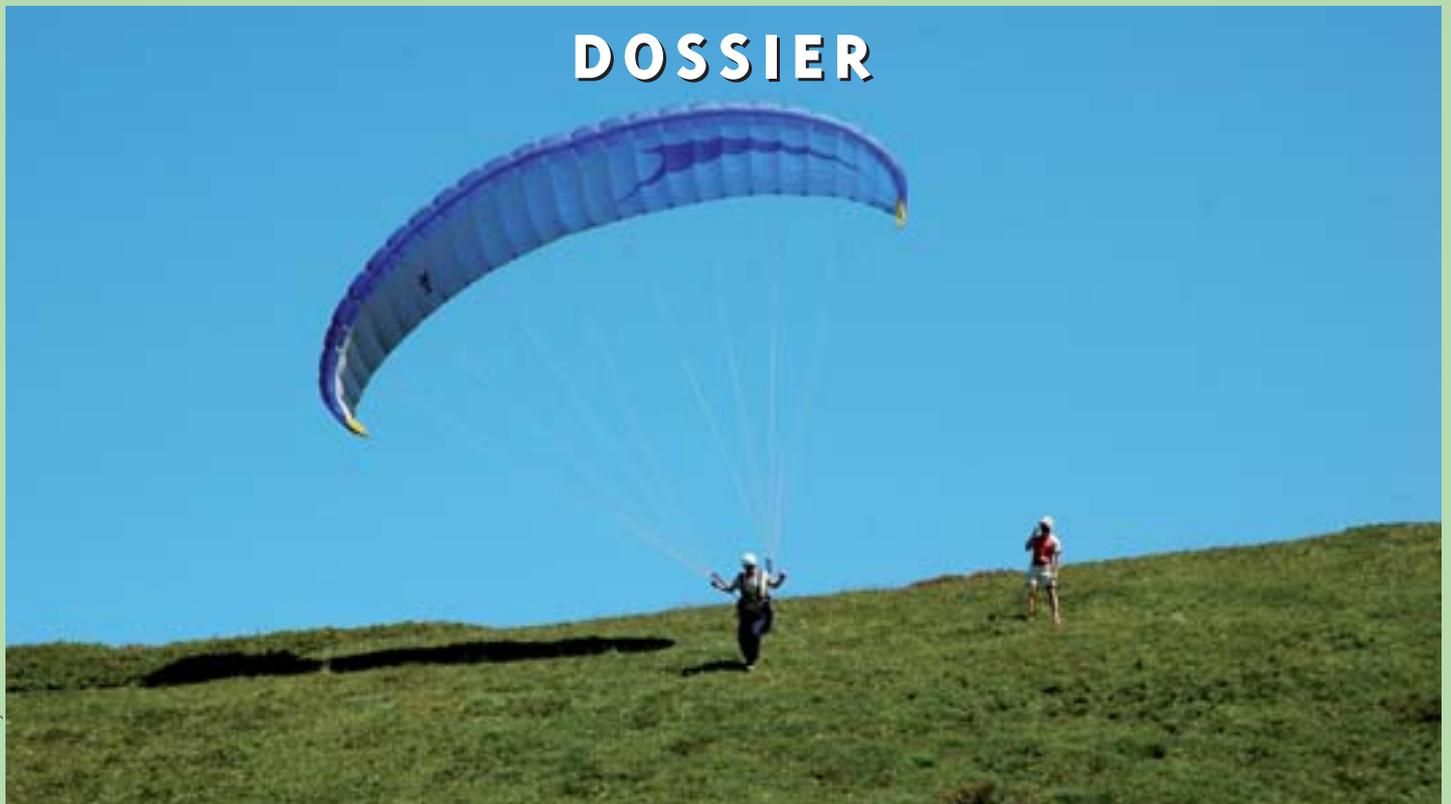
*les enseignants-chercheurs à la discussion sur les modalités de réforme des concours de recrutement de l'enseignement du second degré » et « de ne pas pérenniser les conditions du concours transitoire (CAPES 2013 bis) »... Les historiens médiévistes « réaffirment également la nécessité d'une formation par la recherche disciplinaire pour tous les enseignants du second degré : c'est pourquoi ils estiment que le concours de recrutement doit être placé en fin d'année de M2, après un M1 comportant un vrai mémoire de recherche disciplinaire. Dans cette optique, ils demandent des solutions de financement pour tous les étudiants préparant les concours de recrutement du second degré. »*

Un texte unanime de la Société Mathématique de France du 13 octobre précise l'analyse de la SMF, le contenu de la formation souhaité et conclut qu'« attirer suffisamment de candidats vers le CAPES de Mathématiques, en nombre et en qualité, n'est possible qu'avec un affichage régulier du nombre de postes proposés pour les quatre ou cinq années à venir ».



© Traaf - Flickr

## DOSSIER



© Pascal Vuylsteke - Flickr

## Enseignement supérieur : Pour l'essor des recherches en Éducation et de la formation pédagogique

La réussite des étudiants est au cœur de la mission d'enseignement des enseignants du supérieur. Si les leviers pour améliorer la réussite sont multiples (diversification des parcours, meilleures conditions de vie des étudiants, fin du travail salarié pour financer les études...), la formation pédagogique des enseignants du supérieur est de plus en plus considérée par les organisations syndicales d'enseignants et d'étudiants comme un facteur essentiel de réussite des étudiants.

Cette question a longtemps été taboue en France. La reconnaissance de l'activité pédagogique des enseignants-chercheurs est encore balbutiante, notamment pour les qualifications. Pourtant, le SNESUP a proposé il y a quelques années des IPRES, instituts offrant une formation pédagogique à des fonctionnaires stagiaires préparant aussi un doctorat. Les CIES assuraient quelques journées de formation aux moniteurs jusqu'en 2008, de contenus très variables. Des universités mettent en place des services communs de pédagogie (SUP). Des innovations pédagogiques<sup>(1)</sup> sont régulièrement mises en œuvre par les collègues, sans qu'il n'y ait bilan critique, ni même mémoire. Certaines disciplines ont été pionnières pour développer des recherches sur le supérieur : lors de la 1<sup>re</sup> École d'été de Didactique des Mathématiques en 1980, l'enseignement à l'Université faisait déjà l'objet de travaux. Aujourd'hui, le métier d'enseignant-chercheur requiert un souci constant d'amélioration des pratiques pédagogiques, et donc d'ingénierie et d'innovation vu l'évolution des publics étudiants et les attentes de la société. Cela conduit

à développer des travaux, par exemple en Belgique, sur les raisons d'innover, les principales voies d'innovation dans les cursus universitaires et leur viabilité. De rares travaux sont menés sur les conditions d'apprentissage, la professionnalisation ou l'alternance. Mais ils restent peu nombreux et insuffisamment connus.

Lors du Congrès du Mans, le SNESUP a réaffirmé que le périmètre de mission des IUFM rénovés devait être « élargi à la formation initiale et continue à l'enseignement des enseignants-chercheurs et des enseignants du supérieur, en relation avec les CIES encore existants et, là où ils ont été créés, les Services Universitaires de Pédagogie (SUP) ». Dans l'Enseignement supérieur aussi, enseigner est un métier qui s'apprend : on ne saurait se contenter d'un vague accompagnement par les enseignants en poste, de stages de théâtre ou des TICE. Une formation à la pédagogie suppose un essor des recherches en Éducation sur le Supérieur et la reconnaissance des travaux menés. Il faut aussi définir des contenus de formation disciplinaires, didactiques, épistémologiques ou transversaux : approfondissement des programmes de lycée, modes d'évaluation des étudiants, analyse des obstacles rencontrés... C'est l'objet de ce dossier. Mais pour que la formation des enseignants de l'enseignement supérieur change vraiment, il faut la volonté d'y mettre des moyens suffisants et de reconnaître l'investissement pédagogique.

**Dossier**  
coordonné par  
**Michelle Lauton**

(1) Cf. Dossier de septembre 2010 : « Pluralité des initiatives pédagogiques dans le supérieur ».



# Quelles perspectives pour la recherche sur l'enseignement supérieur ?

→ par Laurent Cosnefroy, professeur en sciences de l'éducation, chaire « Pédagogie de l'enseignement supérieur », Institut français de l'éducation/École normale supérieure de Lyon

**L'enseignement supérieur en France est confronté depuis quelques années à de nombreux changements, mais la recherche sur l'enseignement est peu développée.**

Les bouleversements affectant les politiques (loi Pacte créant les PRES, l'ANR et l'AERES et loi LRU, « processus de Bologne »), les publics et les technologies (numérique, formations à distance, formations professionnelles à l'université...) exercent une forte pression au changement dans la gouvernance des universités, les modes d'enseignement et les modes d'apprentissage. Excepté les travaux menés par Christine Musselin et son équipe à Sciences Po Paris, la recherche sur l'enseignement supérieur en France est peu structurée. Quatre objets de recherche pourraient être développés en sciences de l'éducation.

## L'ANALYSE DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Dans le cadre des nouvelles missions d'enseignement supérieur, l'accent mis sur l'insertion professionnelle des étudiants favorise le développement d'une approche par compétences, levier pour introduire de nouvelles méthodes pédagogiques : les formes de travail de groupe tendent à être valorisées pour favoriser des compétences clés au travail, telles que collaborer ou négocier. Le contexte de concurrence entre les établissements conduit ceux-ci à être de plus en plus attentifs à la qualité de l'enseignement dispensé, alimentant des demandes d'investissement accru dans les activités d'enseignement pour les enseignants chercheurs. Ces évolutions sont source de tensions : tension dans la façon même de concevoir l'enseignement, entre transmission de connaissances et développement de compétences, mais aussi tension entre la demande croissante concernant l'enseignement et l'évaluation des enseignants-chercheurs qui valo-

rise avant tout les activités de recherche. Comment les enseignants-chercheurs font-ils face à toutes ces tensions ? Quelles sont les différentes conceptions du métier qui sont à l'œuvre et de quelle façon cela induit-il des pratiques spécifiques ?

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SUPÉRIEUR À LA PÉDAGOGIE

C'est là un terrain à peu près vierge. On peut déceler quelques signes d'un regain d'intérêt pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur (prise de position récente de la CPU en faveur de l'instauration d'une prime d'excellence pédagogique). La question centrale est celle de la construction d'un modèle de formation à la pédagogie des enseignants du supérieur. La formation des adultes a opéré ces dernières années un rapprochement entre formation et travail, l'activité de travail et l'analyse de celle-ci étant un vecteur privilégié du développement des compétences. L'une des conséquences de cette orientation est l'intérêt pour les processus d'accompagnement (tutorat, conseil, assistance, guidance...) qui aident le professionnel à analyser sa propre pratique, à faire émerger ses besoins et à encourager l'exploration de nouvelles voies. Comment penser les dispositifs d'accompagnement des enseignants du supérieur à la pédagogie ? La formation à la pédagogie des enseignants-chercheurs pourrait être mise en œuvre par des services universitaires de pédagogie. Une analyse fine du travail des conseillers pédagogiques travaillant dans ces structures permettrait d'obtenir des informations précieuses pour comprendre les besoins des enseignants en matière de pédagogie.

## LA PÉDAGOGIE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LE RÔLE DES TIC

Ce champ de recherche a été beaucoup plus développé chez nos voisins francophones. En France, les facultés de médecine et les écoles d'ingénieurs sont plus sensibles à cette thématique. La pédagogie universitaire s'appuie souvent sur l'introduction d'environnements numériques, en face-à-face ou dans des formations à distance (« pédagogie universitaire numérique »). Quelles sont les évolutions induites par le numérique dans le champ plus général de la pédagogie ? Le développement de l'usage des TIC contribue-t-il à façonner un nouveau rapport à l'enseignement supérieur et suscite-t-il de nouvelles pratiques pédagogiques ? Quel est l'impact des TIC sur les modes d'apprentissage



Pour lui, pour eux...

des étudiants et les compétences développées ? Enfin, la formation à distance pose des questions spécifiques, et notamment celle-ci : comment penser un accompagnement réussi des étudiants dans un cadre de formation qui demande un surcroît d'autonomie par rapport à une formation traditionnelle en face à face ?

## L'ENGAGEMENT ET LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Des travaux ont déjà été menés sur les parcours d'étudiants, la transition secondaire/supérieur, les modes de socialisation et, plus généralement, les facteurs de réussite et d'échec dans le supérieur. Il manque une approche plus psychologique de ces phénomènes qui s'intéresserait au « développement de l'autonomie » des étudiants : que sait-on, du type de motivation et des méthodes de travail qui favorisent l'engagement dans les études et la réussite ? Sur quelles conceptions se fondent les dispositifs d'accompagnement – notamment en premier cycle – visant à accroître l'autonomie des étudiants et à soutenir leur motivation ? Avec quels effets ? Quelles seraient les conditions institutionnelles de leur efficacité ? Autant de points sur lesquels il serait nécessaire d'intensifier les recherches.

Voilà aujourd'hui des priorités pour la recherche sur l'enseignement supérieur. Encore faut-il que cette dernière soit moins morcelée qu'elle ne l'est actuellement et que de véritables équipes de recherche se développent, particulièrement en sciences de l'éducation.



# Enjeux de la recherche en didactique de la physique :

→ par Cécile de Hosson, maîtresse de conférences,  
laboratoire de Didactique André Revuz (EA 1547), Université Paris Diderot-Paris 7

## exemple de la mécanique relativiste

**Établie en tant que discipline académique de recherche au milieu des années 1970, la recherche en didactique de la physique vise l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement de la physique.**

Souvent présentée comme fille des travaux de Jean Piaget et héritière des idées de Gaston Bachelard, la recherche en didactique de la physique s'appuie sur la mise en évidence de régularités. Celles-ci peuvent concerner, les formes de raisonnement récurrentes des étudiants, les choix d'exposition d'un savoir donné, les conséquences de ces choix sur la compréhension des phénomènes physiques, etc. La connaissance de ces régularités permet l'élaboration et l'analyse d'outils d'enseignement et/ou de formation.

Récemment, et à la faveur d'un projet de recherche pluridisciplinaire – le projet ÉVEILS<sup>(1)</sup> – notre équipe de recherche s'est intéressée à un domaine de la physique peu exploré par les travaux didactiques : celui de la Relativité restreinte. Pour mémoire, la théorie de la Relativité restreinte repose sur le postulat suivant : la vitesse de la lumière (celle des photons) dans le vide est la même dans tous les référentiels inertiels<sup>(2)</sup>. Pour comprendre ce que cela signifie, prenons l'exemple d'un passager immobile dans un train 1 avançant à 200 km/h par rapport aux rails. Si un train 2 passe dans la même direction que le précédent mais à une vitesse de 300 km/h par rapport aux rails alors la vitesse du train 2 par rapport au passager du train 1 est de 100 km/h. La théorie de la Relativité restreinte nous apprend que si l'on remplace le train 2 par un photon, alors la vitesse de ce photon par rapport au passager sera toujours 300 000 km/s. Dans le cas de la lumière, les vitesses ne s'additionnent pas : courir après un photon, même à une vitesse proche de celui-ci ne modifie en rien sa vitesse qui demeure, y compris pour le coureur, 300 000 km/s. Une conséquence majeure de ce postulat est la relativité de la mesure des durées : lorsque les objets du monde se déplacent à des vitesses proches de celle de la lumière, les durées mesurées entre deux événements diffèrent selon les référentiels inertiels considérés. En outre, deux événements simultanés dans un référentiel ne le sont plus dans un autre référentiel. En mécanique dite « classique », lorsque les vitesses sont celles des objets de la vie quotidienne, la différence existe bien, mais elle est imperceptible. Nous avons cherché à identifier les formes de raisonnement mis en œuvre par des étudiants confrontés à des situations relativistes. Il s'agissait en particulier d'identifier la façon dont les étudiants mobilisent les concepts de *référentiel* et d'*événement*, concepts dont la compréhension est nécessaire pour approcher la Relativité restreinte. 94 étudiants futurs enseignants de physique-chimie issus de cinq masters différents ont

Connaître les régularités pour élaborer et analyser des outils d'enseignement ou de formation

répondu à un questionnaire papier-crayon mettant en scène deux protagonistes en des lieux différents émettant un flash lumineux pour prendre une photographie, et des observateurs, immobiles ou animés d'une vitesse proche de la vitesse de la lumière par rapport aux photographes. Les questions portaient sur les dates de réception et d'émission des flashes pour les différents observateurs.

L'analyse des réponses au questionnaire<sup>(3)</sup> a révélé des difficultés non spécifiques de la Relativité mais toutes liées à une compréhension impropre des concepts de référentiel et d'événement. À titre d'exemple, un référentiel est souvent réduit à un individu singulier ; pour la plupart des étudiants, deux événements peuvent être simultanés pour un premier observateur et non simultanés pour un second observateur pourtant immobile par rapport au premier (et définissant donc avec lui un même réfé-

rentiel et une même mesure du temps). Ceci est lié au fait qu'ils associent l'ordre selon lequel deux événements sont perçus et l'ordre selon lequel ces événements sont produits. En outre, la vitesse d'un observateur en mouvement dans un référentiel donné apparaît comme un obstacle lorsqu'il est nécessaire de considérer cet observateur à un instant donné en un lieu donné. Au-delà de ces difficultés d'ordre conceptuel, notre enquête a également révélé que près de la moitié des étudiants interrogés n'avait jamais suivi de cours de Relativité restreinte. Étant donné leur spécificité (rappelez-vous qu'il s'agissait de futurs enseignants), nous pouvons supposer que les besoins de formation (à la fois disciplinaires et didactiques) seront patents dans les mois à venir<sup>(4)</sup>. C'est à ces besoins que nous nous attelons désormais.



© Ian Boyd - Flickr

(1) ÉVEILS (Environnement Virtuel pour l'Enseignement et l'Illustration Scientifique) est un projet de recherche financé par l'ANR dont l'objectif est d'utiliser une plateforme immersive 3D pour « donner à voir » certains effets relativistes. Voir [www.eveils.fr](http://www.eveils.fr)

(2) On appelle « référentiels inertiels » des solides (ou des groupes d'observateurs immobiles les uns par rapport aux autres) qui se déplacent en ligne droite et à vitesse constante l'un par rapport à l'autre.

(3) Une présentation détaillée de l'étude sera prochainement publiée au *Bulletin de l'Union de Professeurs de Physique Chimie*.

(4) Des éléments de Relativité restreinte ont été introduits dans les nouveaux programmes de physique-chimie de Terminale S.

### RECHERCHE EN DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**Au début des années 70, un petit groupe de physiciens de l'Université Paris 7 intrigués par les erreurs récurrentes de leurs étudiants de DEUG y compris après enseignement, ont cherché à en comprendre les origines. La mise en place de tests construits à partir de situations pouvant être résolues « avec les mains » leur ont permis de mettre à jour des formes de raisonnement caractéristiques du sens commun, c'est-à-dire, des raisonnements à la fois cohérents et opératoires mais non conformes, le plus souvent, aux raisonnements mobilisés par la physique. Il s'est agi pour ces enseignants-chercheurs de cartographier les types de raisonnements pouvant se présenter comme des obstacles à l'enseignement de la physique pour ensuite proposer des outils de remédiation adaptés, et alerter la communauté universitaire. La thèse de Laurence Viennot (1977) puis celle d'Édith Saltiel (1978), toutes deux physiciennes de l'Université Paris 7, ont constitué un des points forts de l'émergence d'une discipline de recherche qui s'est développée dans les universités du monde entier : la didactique de la physique.**



# Et si on parlait pédagogie à l'université ?

→ par Nicole Poteaux, PU, Université de Strasbourg

**La massification de l'enseignement supérieur au xx<sup>e</sup> siècle et la demande sociale des étudiants font émerger la notion de formation pédagogique des enseignants du supérieur, longtemps considérée comme inutile.**

## LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET L'ENSEIGNEMENT

Nombreux sont les lieux institutionnels conçus pour valoriser les activités de recherche : laboratoires, colloques, conférences, séminaires, revues. Qu'en est-il de l'enseignement qui constitue la moitié du service des enseignants-chercheurs ? Chacun(e) en a une conception construite par son histoire, son éducation, sa propre réussite scolaire et la vision de son rôle de formateur. Chacun(e) fait de son mieux, à sa façon, *et la nave va...* L'enseignement n'est pas pris en compte dans la progression de la carrière, il n'a pas de lieu d'expression, il n'est que rarement la première préoccupation des gouvernances universitaires. À quoi sert-il donc ? À former les étudiants ? C'est toute la question : y aurait-il un lien de cause à effet entre la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiants ? De nombreux plans « Réussite en licence » ont vu le jour ces dernières années mais a-t-on pu évaluer leur impact ? Les actuelles « Assises de l'enseignement supérieur » ont mis dans leur programme de réflexion un atelier sur le thème « Agir pour la réussite de tous les étudiants », mais rien sur la formation des enseignants qui, certes, peut-être implicitement comprise dans celui-ci. S'ajoute à cet état de fait la complexification toujours croissante des tâches des enseignants-chercheurs sous la pression des réformes LMD, LRU et autres injonctions ministérielles.

## PEUT-ON FORMER LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN FRANCE ?

Il peut paraître étonnant que des individus plongés à longueur de journée dans la recherche dans leurs disciplines ne perçoivent pas l'existence de recherches reconnues (surtout à l'étranger) dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Enseigner relève souvent de l'empirisme, de la routine, de l'affectif, du don, ou encore d'une incompatibilité entre recherche et enseignement : on est bon dans l'un ou dans l'autre mais pas dans les deux... Bref, l'enseignement à l'université a du mal à se faire une place au soleil.

Certaines universités ont créé des structures (SUP, Service Universitaire de Pédagogie) pour répondre à la question de la formation des enseignants et des expériences ont été menées, le plus souvent, sans dispositif d'évaluation de leur impact et sans généralisation. La confusion fréquente entre pédagogie, innovation et TIC masque les questions de fond : comment former à des compétences et comment les évaluer, comment définir des objectifs d'apprentissage et les communiquer aux étudiants, comment organiser son enseignement pour garantir des apprentissages, en quoi consiste précisément l'accompagnement des étudiants

Un champ à explorer



© Gramain - Flickr

L'enseignement à l'université a du mal à se faire une place au soleil

en thèses, etc. ? Depuis 2001, six colloques « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur »<sup>(1)</sup> ont été organisés par des écoles d'ingénieurs françaises et non par des universités. Chez nos voisins francophones suisses et belges, la pédagogie n'est pas un gros mot à l'université et fait partie intégrante du métier. L'idée sous-jacente est que la qualité de l'enseignement produit des apprentissages de qualité et que les étudiants qui en bénéficient constituent un meilleur vivier de futurs chercheurs, d'une part, et de travailleurs qualifiés pour les entreprises, d'autre part.

C'est la notion d'accompagnement et non de formation des enseignants qui est la plus répandue, corrélée à celle de développement professionnel. Les universités étrangères qui ont instauré des centres de soutien à l'enseignement<sup>(2)</sup> tiennent compte des compétences en enseignement dans leur recrutement et offrent des dispositifs pour le développement des enseignants tout au long de leur carrière. Les enseignants-chercheurs se constituent des portfolios de compétences en pédagogie utiles à leur évaluation et à leur

promotion. Il y existe des conseillers pédagogiques, des dispositifs de soutien à l'enseignement, des chaires de pédagogie universitaire, des certifications diplômantes en pédagogie. Des réseaux comme SOTL (Scholarship of Teaching and Learning) tentent une approche du travail académique qui concilie recherche, enseignement et apprentissage des étudiants (Hubball & Burt, 2006) ; l'enseignement devient un champ d'expertise comme la recherche.

La plupart des universités françaises réfléchissent à la question<sup>(3)</sup>. Concrètement, il serait vain de vouloir former les enseignants-chercheurs en leur faisant des cours sur « comment enseigner ». Quelques idées simples pourraient faire leur chemin : si on appliquait la posture du chercheur à laquelle tout un chacun est rompu à l'université, à l'enseignement, il serait possible de faire évoluer les habitudes. Les échanges de pratiques, l'observation mutuelle, des séminaires sur des thèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage et sur la didactique des disciplines, le travail en équipes pour évaluer les étudiants, etc. Si l'enseigne-

## REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- **Endrizzi, Laure (2011).** « *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique* ». Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 64, septembre.
- **Hubball Harry & Burt Helen (2006).** « *The Scholarship of Teaching and Learning : Theory-Practice Integration in a Faculty Certificate Program* ». *Innovative Higher Education*, vol. 30, n° 5, p. 327-344.
- **Romainville Marc & Rege-Collet (dir.) (2006).** *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.



ment était considéré comme un objet de recherche par les enseignants-chercheurs, ils développeraient ponctuellement une pratique réflexive et découvriraient qu'à côté des savoirs à enseigner il existe des savoirs *pour* enseigner comme le disait Yves Chevallard dans ces mêmes colonnes.

(1) La mouture 2013 se tient à Sherbrooke, creuset de la pédagogie universitaire.

(2) Comme le CSE de Lausanne (qui, entre autres, lance des appels à projets pédagogiques) ou l'IFRES à Liège, la cellule de Pédagogie universitaire et Qualité de Mons, l'Insti-

tut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'université catholique de Louvain, le service de Pédagogie universitaire de Namur qui propose un master dans ce domaine.

(3) L'université de Strasbourg a obtenu un IDEX pour son projet d'Institut de Pédagogie Universitaire !

# La formation pédagogique des enseignants du supérieur : un chantier en friche, mais des initiatives diverses et des dispositifs à repenser collectivement

→ par Claudine Kahane, élue au CNESER  
Alain Legardez, membre du collectif FDE

**Formation pédagogique (initiale et continue) des enseignants, aide à l'intégration et à la réussite des étudiants, relations secondaire-supérieur... autant de questions qui relèvent du champ d'intervention des universités, mais dont les réponses sont pour le moins disparates.**

**L**e contexte de la disparition des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) sous prétexte de l'autonomie des universités, de l'incertitude sur les missions et la place des IUFM dans les universités, et du développement très timide des Services Universitaire de Pédagogie (SUP) est paradoxalement propice à l'émergence de propositions novatrices. Sources de nouvelles collaborations entre les acteurs de la « pédagogie à l'université », elles permettraient de donner des réponses cohérentes à ces besoins. Les deux témoignages ci-dessous pointent sur des initiatives intéressantes et complémentaires en la matière.

## À GRENOBLE, DE MULTIPLES INTERVENTIONS À FÉDÉRER

À Grenoble, coexistent actuellement trois universités et une fédération d'écoles d'ingénieurs qui mutualisent totalement ou en partie, un IUFM, un ex-CIES (rebaptisé DFI mais dont les missions sont inchangées), un SUP et un réseau de collaborations lycées-enseignement supérieur (ASUR). Autant d'atouts et d'outils pour aborder les questions pédagogiques « de la maternelle à l'université » et dans toutes leurs dimensions (formation initiale, formation continue, innovations pédagogiques, recherches en éducation) mais qui jusqu'ici interviennent essentiellement en ordre dispersé : le SUP est très actif en matière de formation continue des enseignants du supérieur et joue un rôle moteur dans l'encouragement aux innovations pédagogiques, mais il n'intervient que peu dans la formation des doctorants, que chapeaute le DFI. Le réseau ASUR s'implique de plus en plus dans des activités d'échanges et de réflexions communes secondaire/supérieur sur des questions pédagogiques mais le SUP et plus encore le DFI ne sont que ponctuellement impliqués. Quant à l'IUFM de Grenoble, il est resté jusqu'ici centré sur la formation des enseignants du primaire et du secondaire.

**Redoutable et passionnant défi pour l'institution qui cherche à mobiliser ses formateurs**

Le rôle central qu'il joue au contraire à l'Université d'Aix-Marseille (voir ci-dessous) est un exemple précieux qui devrait permettre de lancer la dynamique grenobloise sur un périmètre impliquant l'IUFM. Les assises locales de l'ESR, dont la FSU a pris l'initiative, seront une bonne occasion d'en débattre.

## À L'UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE, LA CRÉATION D'UN CENTRE D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET D'ÉVALUATION (CIPE)

En juin 2012, la nouvelle (méga) Université d'Aix-Marseille (AMU) a créé un Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE). À cette occasion, une première journée de réflexion centrée sur « l'innovation et l'évaluation : pour la qualité des formations » a rassemblé une centaine d'enseignants-chercheurs (dont une part notable de l'IUFM). Les questions de l'aide aux innovations et à leur suivi ont été au centre de ces discussions. Par contre, la formation initiale des enseignants du supérieur était restée en pointillés, même si les ex-CIES n'ont pas encore de successeur cette année dans la région, alors que le relais a pu être pris ailleurs par des structures comme le DFI à Grenoble (voir ci-dessus). Depuis lors, l'IUFM a fait des offres de services et a obtenu la responsabilité d'une formation initiale des nouveaux MCF (environ 80) et des doctorants des trois années (environ 350). Il faut noter que l'IUFM est présenté ès compétences comme la cheville ouvrière des nouveaux dispositifs à mettre en place, du fait à la fois de son expérience et de son activité de recherches en éducation qui s'y mènent (en liaison avec d'autres composantes de l'université). Redoutable et pas-



CIPE

© Erikism - Flickr

sionnant défi pour l'institution qui cherche à mobiliser ses formateurs et à monter toute une panoplie de formations dès cette rentrée universitaire. Quelques inquiétudes apparaissent néanmoins, notamment du côté des formateurs de l'IUFM, portant sur cette probable insuffisance de moyens spécifiques et sur les risques d'une perte de moyens au détriment des formations des enseignants des premier et second degrés... chacun adhérant néanmoins au principe d'une mission générale pour les IUFM (ou leurs successeurs) de formation initiale et continue de tous les enseignants de la maternelle à l'université.

Ces deux cas pointent la diversité des situations de la formation des enseignants du supérieur dans nos universités. Il y aurait donc des expériences à suivre, à comparer, à étudier et à mutualiser avec celles mises en place, testées ou en projet dans des universités et institutions françaises et étrangères, en liaison avec les réseaux et centres de recherches déjà existants... car il serait peu « scientifique » de prétendre tout vouloir réinventer !



# Didactique de l'Histoire

## Questions à Charles Heimberg

→ Charles Heimberg est professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Genève<sup>(1)</sup>



### COMMENT SE DÉVELOPPENT LA DIDACTIQUE ET L'ÉPISTÉMOLOGIE DE L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

Les deux disciplines doivent être bien distinguées. L'épistémologie de l'histoire est présente de manière plus ou moins accentuée dans tous les cursus formant à l'histoire, du moins peut-on l'espérer. Mais elle est développée plus spécifiquement par des acteurs universitaires comme le Réseau historiographie et épistémologie de l'histoire, animé notamment par Christian Delacroix et Patrick Garcia (voir <http://crheh.hypotheses.org>). La didactique de l'histoire connaît une autre situation. Elle se situe entre l'histoire et les sciences de l'éducation. Son développement est récent et sa reconnaissance comme science des conditions de la transmission et de l'appropriation des savoirs en histoire ne va pas de soi, surtout de la part des historiens. Elle traite pourtant du plus répandu et du plus significatif des usages publics de la discipline. La didactique de l'histoire doit, par nécessité, être étroitement reliée aux recherches des historiens. Elle ne relève pas de la pédagogie, mais des manières de déconstruire et de reconstruire les savoirs afin de les rendre enseignables en fonction du contexte scolaire et de finalités aussi critiques que possible. Sa présence dans l'institution scolaire constitue ainsi une condition préalable au caractère scientifique des apprentissages effectifs des élèves, et donc au fait que la classe soit vraiment un lieu de dépassement du sens commun.

### DANS QUELS CURSUS CETTE DISCIPLINE EST-ELLE PRÉSENTE ?

Elle devrait l'être partout dans la formation des enseignants. Leur accès, en formation initiale, à l'exis-

**Déconstruire et reconstruire les savoirs afin de les rendre enseignables**

tence de la recherche en didactique de l'histoire me paraît indispensable, mais aussi l'accès à une petite expérience de recherche, comme c'est le cas à Genève. En France, la situation actuelle se présente comme complexe et assez diversifiée dans la mesure où la notion même de didactique ne donne pas lieu à une définition communément partagée. Elle peut être une simple annexe à un enseignement d'histoire alors qu'elle devrait être conçue comme une vraie démarche scientifique spécifique. Dans la lignée des travaux d'Henri Moniot, un pionnier qui est aussi un historien africaniste, et à la suite d'une série d'initiatives et de colloques organisés dans le cadre de l'ex-INRP, il existe un réseau francophone de didacticiens universitaires en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté qui met sur pied des journées d'études dont les actes seront bientôt mis en ligne sur le site de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (<http://irahsse.org/fr>). Les travaux développés dans ce cadre sont assez divers. D'autres réseaux et colloques traversent les champs didactiques pour aborder des problématiques communes à toutes les disciplines, par exemple autour de l'œuvre de Lev Vigotsky. Par ailleurs, l'Université Paris 7 propose un Master 2 Recherche en didactique des disciplines axé sur l'histoire et la géographie.

### QUELS AXES DE RECHERCHE VOUS SEMBLE-T-IL NÉCESSAIRE DE DÉVELOPPER ?

Il y en a beaucoup. Nous travaillons à Genève sur une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire qui propose des critères, reliés à l'épistémologie de l'histoire, pour la conception et la programmation de son enseignement. La recherche en didactique de l'histoire concerne aussi bien le passé, soit l'histoire

de l'enseignement de la discipline, le présent, soit l'examen des injonctions et des pratiques de terrain en matière de transmission de l'histoire, et l'avenir, à partir de projets innovants qu'il s'agit d'élaborer et d'expérimenter de manière critique et distanciée. Elle porte à la fois sur les programmes et les ressources, les enseignants et les élèves. Elle interroge le curriculum réel, c'est-à-dire non seulement ce que les élèves devraient apprendre, mais ce qu'ils apprennent vraiment, à l'école ou ailleurs.

L'histoire scolaire est soumise aujourd'hui à trois questions fondamentales. Son rapport aux constructions identitaires risque de la confiner dans une dimension seulement nationale. Son déploiement en récits et tableaux nécessite une organisation par problèmes qui puisse rompre partiellement avec le tout chronologique. Sa friabilité naturelle interroge la place des questions sensibles dans les cours d'histoire.

Pour contrer la tyrannie d'une doxa qui prétend imposer une histoire scolaire seulement nationale, chronologique et refroidie, et pour encourager la richesse et la diversité d'un enseignement au grand potentiel, la recherche en didactique de l'histoire a de nombreux chantiers devant elle. Ils concernent par exemple la nature et la saveur des savoirs à enseigner ; les représentations et les savoirs « déjà là » des élèves ; les rapports à l'histoire et aux mémoires des enseignants ; la réalité effective des apprentissages ; les effets de la présence du passé dans l'espace public, comme par exemple dans le domaine de la muséohistoire, la critique des récits des musées d'histoire, ou encore dans ceux de la littérature et du cinéma.

(1) Dernier ouvrage paru : *Mémoires blessées*, Genève, Métispresses, 2012

Berlin



© Dalbera - Flickr

# Professionnalisation et formation

→ par Florence Saint-LUC, chargée de cours à l'Université d'Aix-Marseille<sup>(1)</sup>

**Nous ouvrons, avec cet article sur la Pédagogie Freinet, une série consacrée aux mouvements pédagogiques.**

Le fonctionnement actuel de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM Pédagogie Freinet) se rapproche de ce qui est attendu dans la conception anglo-saxonne de la professionnalisation (Bourdoncle, 1991). Les fondements philosophiques du mouvement Freinet reposent sur une éthique, la formation est assurée par des pairs, avec une autonomie réelle, un lien étroit entre théorie et pratique, et l'élaboration d'outils spécifiques expérimentés et validés. La mise à jour constante des savoirs et la théorisation des pratiques s'effectuent dans le cadre d'échanges entre pairs. La participation à des productions donne un statut d'auteur (Ardoino, 2000). Une culture intellectuelle commune se construit grâce la communication via de nombreux canaux et contribue à la professionnalisation. Face à une demande *a priori* contradictoire de concilier employabilité et humanisme, les pédagogies coopératives et institutionnelles peuvent constituer des apports particulièrement novateurs, y compris à l'université, sur la base d'un isomorphisme entre éducation et formation :

- la coopération mise en œuvre permet l'éducation à la démocratie. L'auto-organisation suscite la créativité, aussi bien au niveau des personnes que du (des) groupe(s). Les dimensions internationales et popu-

laire fondent l'interculturalité ;

- la personne, les médiations individuelles et culturelles de toutes sortes et l'expérimentation dans le réel sont prises en compte dans le processus de construction des connaissances (dans la zone proximale de développement) avec une capacité à réagir à l'imprévu et à l'intégrer de manière organisée. La posture dialogique met en tension rigueur et souplesse, enracinement et universalisme.

Dans ce contexte, il s'agit d'une initiation à la complexité (Morin, 2000). Cela implique une formation tout au long de la vie. Les conditions de la professionnalisation, au sens défini par P. Perrenoud (1994), semblent réunies pour l'essentiel dans ce processus d'auto-formation coopérative, à travers les listes d'échanges, les groupes départementaux ou régionaux, les chantiers de travail, les rencontres nationales et internationales, la revue *Le Nouvel Éducateur* et les ouvrages publiés aux Éditions ICEM.

### ORGANISATION

L'ICEM, membre de la Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne, est une association agréée par le ministère de l'Éducation nationale ; départements, secteurs et commissions publient des revues pédagogiques. L'ensemble constitue un véritable réseau, fondé sur des

échanges virtuels comme sur des rencontres.

### RENCONTRES

Des réunions et des actions de formation se déroulent à l'échelon départemental, régional, national et international. Les congrès constituent un lieu de synthèses, bouillonnement pédagogique et point de départ de réflexions et projets, un espace/temps privilégié pour tous ces réseaux, où s'expriment les expériences, les productions et les pratiques d'enseignants issus de multiples horizons à la fois géographiques et professionnels, aspect qui caractérise également les stages.

### PERSPECTIVES ET

### PARTENARIATS POSSIBLES

L'ICEM peut apporter le savoir-faire et la dimension de son réseau dans le cadre de la refondation de l'école, en intervenant dans la formation continue et initiale des enseignants : accueil dans les classes, accompagnement par un collectif professionnel, interventions dans les futures ESPE... Un réel partenariat peut donc se construire entre université, instances de formation, et praticiens chercheurs d'un mouvement pédagogique ancré sur l'innovation, la coopération et l'ouverture à l'international.

(1) Coordinatrice commission internationale formation FIMEM [f.saintluc@wanadoo.fr](mailto:f.saintluc@wanadoo.fr)



Congrès de l'ICEM université Lille 3, 2017

### BIBLIOGRAPHIE ET SITES

- Ardoino J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF
- Bourdoncle R. (1991), *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*, in *Revue française de pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars 1991
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan
- Morin E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur*. Paris : PUF
- Saint-Luc F. (2007-2012). *La professionnalisation des enseignants en primaire, prise de risque et source d'angoisse :*

- les apports possibles du mouvement Freinet [en ligne] disponible sur [www.icem-pedagogie-freinet.org/node/28548](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/28548) [réf. du 5/07/12]*
- Saint-Luc F. (2012). *La professionnalisation des enseignants en primaire : le rôle possible du mouvement Freinet [en ligne], disponible sur [www.icem-pedagogie-freinet.org/node/28547](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/28547) [réf. du 4/07/12]*
- Coop'ICEM : [www.icem-pedagogie-freinet.org](http://www.icem-pedagogie-freinet.org)
- Catalogue des éditions ICEM : [www.icem-pedagogie-freinet.org/node/3148](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/3148)

# La formation des enseignants de l'enseignement secondaire en Allemagne

→ par Heike Remoth, *secteur SDP*

**La situation des enseignants de l'enseignement secondaire en Allemagne varie en fonction du type d'établissement d'exercice et du Land.**

En Allemagne, la formation des enseignants ne relève pas des compétences du gouvernement fédéral ; seuls les *Länder* sont compétents en la matière. Il est donc difficile de parler de la formation des enseignants en Allemagne dans la mesure où il existe des différences d'un *Land* à l'autre. Ces différences se situent à tous niveaux : dans les contenus, la durée, les modalités.

Depuis la réforme LMD dans sa version allemande (Bachelor-Master-Doctorat), la formation théorique n'est plus sanctionnée par un diplôme d'État (i. *Staatsprüfung*), mais les candidats doivent passer un Bachelor, puis un Master Éducation. Les enseignants allemands étant bivalents, les étudiants qui souhaitent se diriger vers une carrière dans l'enseignement doivent s'inscrire dans deux matières de leur choix (toutes les combinaisons sont possibles).

En RFA, le collège unique (*Gesamtschule*) n'est pas la règle. À l'issue de l'école primaire (quatre ans), les enfants sont orientés vers une des trois branches de l'enseignement secondaire: *Hauptschule* (cinq ans de scolarité après les quatre ans de primaire), *Realschule* (six ans), *Gymnasium* (huit ans). Seul le *Gymnasium* mène au baccalauréat. À la fin de la *Hauptschule* et de la *Realschule*, les jeunes complèteront leur cursus par une formation professionnelle. Compte tenu de ces différences, les Allemands ne sont pas simplement enseignants du second degré mais enseignant du *Gymnasium*, de la *Realschule* ou de la *Hauptschule* et la formation (et plus tard la rémunération) est en adéquation avec ce choix initial. Le nombre de semestres en Master varie en fonction de ce facteur : souvent deux semestres pour devenir enseignant de l'école primaire (*Grundschule*), trois pour la *Realschule* et quatre pour le *Gymnasium*. Les sciences de l'éducation sont une matière obligatoire dès le



Bachelor. Des stages (jusqu'à six mois) en établissement sont obligatoires pendant les études.

Après obtention du Master, les futurs enseignants font acte de candidature pour passer un stage dans le *Land* où ils ont obtenu leur Master. Ce volet de la formation dure dans la plupart des *Länder* 24 mois, dans certains *Länder* 18 mois seulement et en Saxe, elle est limitée à 12 mois. Pendant la période de stage, les stagiaires sont des fonctionnaires révocables. La formation professionnelle varie éga-

lement d'un *Land* à l'autre : elle commence par une période de visites dans les cours des tuteurs (entre deux et six mois selon les *Länder*) ; elle est suivie par un stage en responsabilité comportant des visites fréquentes qui donnent lieu à une évaluation du stagiaire, des séances de cours dans la classe du tuteur en présence de ce dernier, des séminaires de formation consacrés au développement de certaines compétences. Selon les *Länder*, ces activités se déroulent en parallèle ou elles forment des unités de formation qui se succèdent. La formation professionnelle est validée par un examen d'État (2. *Staatsprüfung*) qui permet l'accès au métier de professeur dans l'enseignement public. Notons que la réussite à cet examen n'ouvre pas droit au recrutement : Si dans les disciplines déficitaires (en Bavière actuellement : mathématiques, chimie, anglais, musique) l'ensemble des diplômés peut espérer être recruté l'année de l'obtention de leur diplôme, dans les autres matières, seuls les candidats ayant obtenu d'excellentes notes trouveront un poste. Les autres peuvent faire acte de candidature ultérieurement. Un grand nombre d'enseignants formés ne trouvera jamais de poste dans l'enseignement : à peine fini leur formation, ils sont déjà candidats à une réorientation professionnelle et émargent aux Assedic.

## Note de lecture

→ par Joëlle Burnouf, *professeur émérite à Paris I*

**Jean-Paul Demoule, *On a retrouvé l'histoire de France, comment l'archéologie raconte notre passé*, Robert Laffont, 2012**

Dès ce titre, provocateur et décapant, Jean-Paul Demoule pose d'emblée la question de fond que le sous-titre annonce : depuis 30 ans l'archéologie préventive (l'Inrap est un EPA qui a dix ans d'existence, a réalisé 2 500 fouilles et sondé 15 000 ha/an) a profondément transformé les connaissances et les interprétations de l'ensemble de l'histoire de France, c'est le « tournant archéologique ». Il faut désormais réviser totalement les modèles explicatifs et autres récits organisateurs du « roman national ». Mais l'abondance des publications, des thèses, des expositions (avec leurs catalogues), des journées portes ouvertes sur les chantiers ne semble pas avoir atteint les responsables des programmes académiques ni toujours non plus les politiques qui continuent à véhiculer clichés et contre-vérités ce qui traduit « au mieux une inculture, au pire des a priori idéologiques accablants ».

Dans cet ouvrage écrit d'une plume alerte, l'auteur revisite l'ensemble des acquis de la discipline en matière de connaissances, de la préhistoire à l'archéologie contemporaine. Il démonte les lieux communs, mais aussi les

manipulations et falsifications idéologiques par instrumentalisation du passé. Un livre de salubrité intellectuelle et scientifique ; un livre aussi plein d'humour, pour actualiser ses connaissances, aborder la préparation des cours (on ne peut être spécialiste de tout !) et aller plus loin dans la révision des savoirs et des interprétations grâce à la bibliographie qui accompagne l'ouvrage.

### QUELQUES OUVRAGES COMPLÉMENTAIRES :

- Cyril Marcigny, *La France racontée par les archéologues*, Gallimard/Inrap, 2012, 220 p.
- Joëlle Burnouf et al., « L'archéologie en France, 1995-2010 : le tournant archéologique » (coll. P. Brun, O. de Cazenove, J.-P. Demoule, R. Étienne, B. Valentin) in « *Les historiens français à l'œuvre 1995-2010* » sd J.-F. Sirinelli, P. Cauchy et C. Gauvard, PUF, Paris, 2010, pp. 97-130

# Changer la culture de l'évaluation

→ par Bernadette Groison, secrétaire générale de la FSU, propos tenus à l'occasion du Colloque du MCLCM<sup>(1)</sup>

**En première ligne sur la question de l'évaluation, les enseignants souffrent de la norme implicite d'une évaluation-sanction et du statut paralysant de l'erreur dans les situations de classes en France. Pour en sortir, il faut fonder une autre culture de l'évaluation.**

L'évaluation est en ligne de mire des pressions et contradictions de la société qui pèsent sur l'École, les jeunes, les enseignants et les parents. Elle renvoie au sens que l'on donne au terme *réussir*. Elle est constitutive de l'acte pédagogique, du rapport de l'élève à l'École et de l'image de réussite ou d'échec qui lui est renvoyée. Cette image peut être lourde à porter en termes d'estime de soi. Elle le range dans un niveau qui est déterminant sur son orientation. On a connu ces dernières années une vive pression sur l'évaluation des élèves, des enseignants, des établissements, du système. Aussi, à la FSU, on s'est réjoui que le nouveau ministre ait abrogé les textes sur le LPC<sup>(2)</sup> et sur l'évaluation des enseignants, car ces derniers passaient presque plus de temps à évaluer qu'à enseigner. On leur demandait, dès la maternelle, de remplir à tout moment des cases (notes, smileys, couleurs, appréciations...). Certes, l'enseignant sait bien que les familles sont en demande : « *Il en est où mon enfant ?* ». Mais il faut rompre avec cette *évaluationnisme* et entrer dans une autre démarche.

## AVEC OU SANS NOTES ?

### CE N'EST PAS LA QUESTION

Comme l'a rappelé André Antibi, le MCLCM a fait émerger la question de l'évaluation. Elle ne se réduit pas à l'alternative « *notes ou pas notes* », qui ne règle pas la question. Certes, à première vue, les notes créent du stress, de la souffrance, mettent en concurrence élèves et établissements. Ces écueils pèsent sur la motivation et le travail en classe, surtout au détriment des moins favorisés sans soutien hors l'École. Certains ont alors cru qu'il suffisait d'éliminer les notes pour écarter ces dérives. Mais avec les

Où en suis-je ?



© TONTO CoPT - Flickr

expériences d'évaluation sans notes, si l'on ne change que les modalités sans interroger ce qu'on évalue au regard des objectifs visés, ce n'est pas plus satisfaisant. Des formes d'évaluation sans notes peuvent être tout autant sélectives. L'alternative n'est pas là. On doit plutôt s'investir, comme l'a dit Bruno Julliard, dans la complexité et le temps long de l'éducation, et s'affranchir du mirage d'effets à court terme.

### ÉVALUATION, APPRENTISSAGES, STATUT DE L'ERREUR

Pour la FSU, il faut redéfinir l'évaluation sachant les attentes contradictoires de la société. Elle n'a de sens que si elle est partie intégrante du processus d'apprentissage : comment voir où en sont mes élèves, leur donner plus confiance en eux pour un parcours réussi d'apprentissage ? Ainsi repensée, l'évaluation n'est plus un objectif en soi, mais un outil. Il faut remplacer « *Je dois être dans les premiers* » par « *Où en suis-je ; que dois-je faire vu les progrès accomplis pour continuer d'avancer ?* ». L'évaluation doit aller de pair avec la réussite des élèves, s'appuyer sur un travail d'explication avec élèves et parents autour de : « *Quels repères, quels objectifs ?* ». Comment repérer réussites et difficultés pour aider l'élève à avancer ? Ainsi conçue, l'évaluation a un côté formateur.

En France, on n'est pas bon sur le statut de l'erreur. L'élève craint de se tromper et préfère s'abstenir que se risquer à dire une bêtise. Il est surpris d'entendre : « *Tu as le droit de te tromper* ». L'École est loin d'être seule à porter cette vision du mérite et de la rareté. On l'a vécu avec le gouvernement précédent qui ne voulait voir que les talents des meilleurs au risque d'un

repli des plus fragiles. Ne craignons pas de dire : « *Oui, à l'école, il faut se tromper pour avancer... on a droit à l'erreur... l'erreur n'est pas une faute, c'est une étape dans la construction du savoir* ».

### UNE AUTRE ÉVALUATION POUR REFONDER L'ÉCOLE

Ce colloque<sup>(3)</sup> tombe bien au moment où l'on projette de refonder l'École et de démocratiser le système éducatif pour la réussite de tous :

- Comment lutter contre échec scolaire et inégalités ?
- Comment en finir avec les sorties sans qualifications ?

Arrêtons l'*évaluationnisme*, la mise en concurrence, l'évaluation pour l'évaluation, et ouvrons une réflexion avec les professionnels que sont les enseignants, qui peuvent apporter beaucoup, avec d'autres, dans cette réflexion selon les objectifs des différents niveaux du système éducatif.

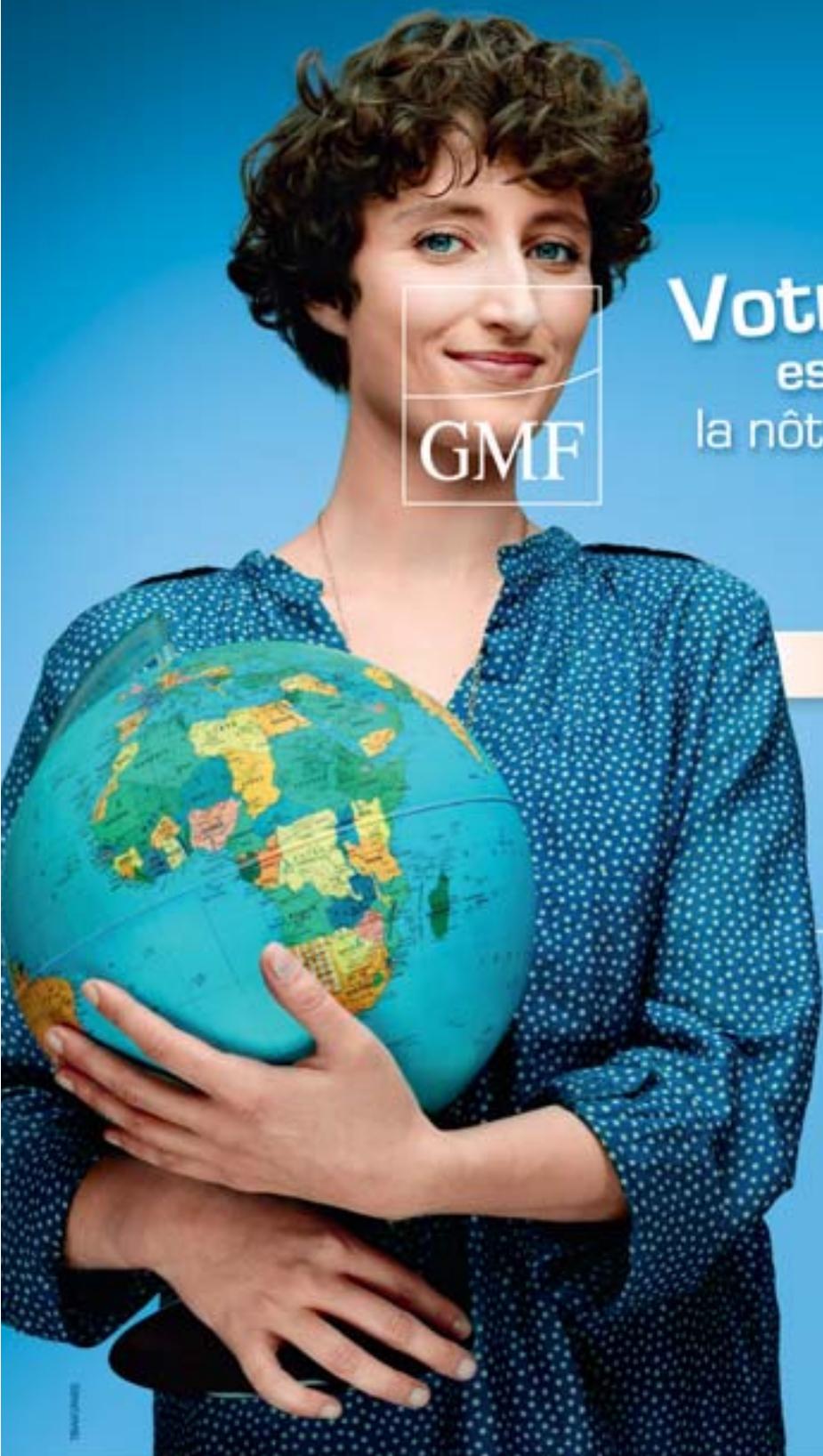
Faisons de l'évaluation un levier pour permettre aux élèves d'améliorer leurs acquis, en donnant des outils aux enseignants et des clefs sur le « comment ». Faisons appel à la recherche pédagogique sur les représentations de l'évaluation, l'existant, les alternatives. Exigeons une relance de la Formation des Enseignants en accord avec les nouveaux objectifs de l'École.

Faisons de l'évaluation un levier pour permettre aux élèves d'améliorer leurs acquis.

(1) Mouvement contre la Constante macabre – Colloque du 21 juin 2012 à l'Hôtel de Ville de Paris.

(2) Livret Personnel de Compétences. Un vrai « casse-tête » qui ne permet pas de mesurer où en sont les élèves, qui contrarie les efforts des enseignants pour construire d'intéressants dispositifs en prise sur les apprentissages, et qui décourage les équipes.

(3) Débats et travaux en ligne sur : <http://MCLCM.fr>



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

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 avantage 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 - RCS Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony 75007 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvagerie, GMF Vie, Assistance Protection Juridique et Flotille Assistance. Adresse postale : 45000 Orléans Cedex 03.  
ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - RCS Chartres 303 560 678 - Siège social : 7, avenue Marcel Proust 28000 Chartres Cedex 03 - Adresse postale : 45000 Orléans Cedex 03.  
Les contrats complémentaires santé sont souscrits par l'AD.A.C.C.S. auprès de GMF Assurances et La Sauvagerie.