

DOSSIER

## Recherche et formation des enseignants



**Meilleurs vœux pour l'année 2009**  
*Restons mobilisés au service de la formation des enseignants. Poursuivons l'action en janvier.*

**FORMER**

### États généraux de la formation des enseignants à Créteil

Compte rendu de l'atelier portant sur le thème : quelle formation professionnelle pour les enseignants (alternance, articulation stages, apports théoriques et analyse de pratiques professionnelles, limites du « compagnonnage », relations avec les jeunes, relations famille/école, relations avec les partenaires) ?

Page 15

**FOCUS**

- **Report de la réforme**
  - **Blocage des maquettes**
- Résister pour la qualité de la formation des enseignants

Page 16

## D'autres choix, un autre calendrier



→ par Martine Gest, responsable du collectif FDM, membre du BN du SNESUP



→ par Jean Fabbri, secrétaire général du SNESUP-FSU

Motions votées par les CA des universités, les conseils d'UFR, les CE des IUFM, lettres aux deux ministres rédigées par la FSU, des présidents d'universités, des sociétés savantes : la demande d'un report de la date du recrutement des futurs enseignants du premier et second degré au niveau master se généralise. Le mouvement a peu à peu gagné en ampleur. Le report d'au moins un an est en effet la seule solution pour permettre aux acteurs de construire une formation des enseignants cohérente et des maquettes de masters qui correspondent aux besoins du système éducatif. Nous refusons la disparition des concours. Nous voulons imposer que les nouveaux concours (nature et nombre des épreuves) fassent l'objet de vastes concertations et que la formation professionnelle soit complète.

Aujourd'hui les collègues sont appelés par le SNESUP à ne pas transmettre – ni valider dans les CA – de maquettes qui s'inscrivent dans le flou réglementaire, la dérégulation scientifique et un calendrier irresponsable. Dans les IUFM et dans les UFR se manifeste une volonté de co-construire une nouvelle formation des enseignants mais, comme l'illustre le dossier central de ce numéro, les liens entre recherches et formation sont subtils et font parfois l'objet d'incompréhensions réciproques : la recherche en éducation, au sens large, en France, n'étant ni assez développée ni assez associée aux champs disciplinaires.

Petit à petit le refus de la casse de la formation qui a été programmée en juin dernier par le président de la République prend place dans la plate-forme qui fédère les luttes contre la casse de l'École. Les manifestations et mouvements de l'automne, celles qui se préparent pour janvier

mettent en cause globalement la politique éducative du gouvernement Fillon et contestent de plus en plus Darcos et Péresse.



**Nous refusons la disparition des concours. Nous voulons un nouveau calendrier**



C'est parce que nous avons une conception ambitieuse du métier d'enseignant garanti par le statut de fonctionnaire d'État que nous nous battons pour qu'un nombre nécessaire de postes soient inscrits aux budgets 2009, 2010 et 2011. Il ne doit pas y avoir d'année « blanche ».

Mieux, ces budgets doivent permettre de combler les suppressions d'emplois (35 000). Cet enseignant à venir doit être à l'image de la société française ; nul ne doit être empêché de devenir PE ou PLC pour des raisons financières ou d'éloignement. La justice sociale passe par des prérecrutements, des bourses revalorisées et étendues, le maintien des centres départementaux des IUFM intégrés aux universités et des stages progressifs et rémunérés.

Défendre une formation des enseignants de qualité, c'est défendre la qualité de notre École laïque. Nombreux sont ceux qui veulent voir cette école dépérir. Ils mettent tout en œuvre pour y parvenir : attaques contre la maternelle, les RASED, aides aux écoles privées... Les changements de programmes et de parcours, dans les lycées comme dans le supérieur, la suppression des CIES relèvent malheureusement de la même logique.

Dans la bataille engagée et qui se poursuit en janvier, tous les formateurs de tous statuts répondront une fois de plus « présents ».

## FOCUS

REPORT  
DE LA RÉFORME Page 3

## DOSSIER

RECHERCHE ET  
FORMATION DES  
ENSEIGNANTS Page 5

La mauvaise presse de  
la « pédagogie » en France :  
une constante historique ?  
CLAUDE LELIÈVRE Page 6

Recherche en éducation :  
engagement des acteurs et  
réception des recherches  
ANNE BON Page 7

Les recherches en éducation  
et leurs liens avec  
l'enseignement et la formation  
Quelles perspectives pour  
les recherches en éducation ?  
JOËL LEBEAUME Page 8

La mastérisation peut-elle  
favoriser l'articulation entre  
recherche en éducation  
et formation des enseignants ?  
PATRICK RAYOU Page 9

Qu'est-ce qu'une formation  
professionnelle universitaire  
non indigne ?  
YVES CHEVALLARD Page 10

Quel avenir pour les IUFM ?  
JACQUES CRINON Page 12

Recherche en éducation  
et formation des enseignants  
FRANÇOIS BOUILLON Page 14

## FORMER

QUELLE FORMATION  
PROFESSIONNELLE  
POUR LES  
ENSEIGNANTS ? Page 15

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 :  
Michèle Gabert

Secrétariat de rédaction :  
Latifa Rochdi

Coordination des rédactions :  
Jean Fabbri, Anne Mesliand

CPPAP : 0 111 507698 D 73

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation :  
C.A.G. Paris

Impression :  
SIPE, 85, rue de Bagnolet  
75020 Paris

Photo couverture :  
© Istockphoto/Warwick ListerKaye

## LA MASTÉRISATION

Report de la réforme

→ par la rédaction

Depuis des mois, avec des milliers de collègues attentifs aux enjeux de la formation des enseignants, le SNESUP demande que soit repensé le dispositif « master/concours ». En particulier, il faut le temps nécessaire pour l'élaboration de nouvelles maquettes de masters, et reporter la mise en place des nouveaux concours au plus tôt pour l'année 2011. Des conseils d'université, des conseils d'école, des CEVU, la FSU, des sociétés savantes demandent de manière convergente, ce report. Aux logiques gouvernementales doit se substituer une réflexion renouvelée sur la formation des enseignants. Ce « focus » de *FDM* montre l'ampleur du mouvement à travers quelques exemples.

Motion présentée par le SNESUP-FSU au CNESER 20 octobre en réponse à la divulgation en séance de la circulaire relative à la « campagne d'habilitation de diplômés de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, rentrée universitaire 2009 ». Le CNESER, réuni le 20 octobre 2008, déplore les conditions dans lesquelles s'organise la « mastérisation » de la formation des enseignants.

Le CNESER proteste contre le calendrier insensé qui oblige les universités à concevoir, dans l'urgence, des maquettes sans pouvoir prendre le temps d'une réflexion concertée sur la place des savoirs disciplinaires, de la formation professionnelle, les rôles et fonctions des IUFM. Le CNESER réaffirme son attachement aux concours nationaux, réclame l'abandon de l'orientation actuelle du gouvernement sur ces questions. Le CNESER demande, en conséquence, que le processus de conception des maquettes fasse l'objet d'un moratoire et d'un cadrage national.

Pour : 10 ; contre : 5 ; abst. : 1  
SNESUP-FSU, UNSA, CGT, Fédération des syndicats autonomes, UNEF, FAGE, FCPE.

Six présidents d'universités parisiennes écrivent à Valérie Pécresse à propos du calendrier de mastérisation de la formation des enseignants.

Le vendredi 31 octobre 2008

Madame la Ministre,  
Les présidents des universités parisiennes concernées par les préparations aux métiers de l'enseignement considèrent que les conditions dans lesquelles vos services projettent, aux termes de votre instruction du 17 octobre dernier, d'organiser une campagne exceptionnelle d'habilitation de diplômés de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, avec date de dépôt des dossiers au 31 décembre 2008, sont totalement irréalistes. Indépendamment des avis que l'on peut avoir sur le fond, c'est une farce que d'imaginer des procédures sérieuses de consultation des responsables de mentions de master, des conseils d'UFR, des conseils de l'université, alors même que l'on ne connaît pas encore avec précision les contenus des CAPES correspondants, dans

Un calendrier  
totalement  
irréaliste





un délai si court. Les personnes de bonne volonté qui s'occupent de ces questions, et qui travaillent en concertation entre nous et avec l'IUFM, ont le sentiment d'un certain mépris.

C'est pourquoi nous vous demandons de surseoir de six mois pour le calendrier de proposition de nos formations.

*Veillez agréer, Madame la Ministre, l'expression de notre respect.*

*Pierre-Yves HENIN, président de Panthéon-Sorbonne, Paris 1 ; Marie-Christine LEMAR-DELEY, présidente de Sorbonne Nouvelle, Paris 3 ; Georges MOLINIÉ, président de Paris-Sorbonne, Paris 4 ; Axel KAHN, président de Paris-Descartes, Paris 5 ; Jean-Chartes POMEROL, président de Pierre-et-Marie-Curie, Paris 6 ; Guy COUSINEAU, président de Paris-Diderot, Paris 7.*

## Lettre des sociétés savantes à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

*Madame la Ministre*

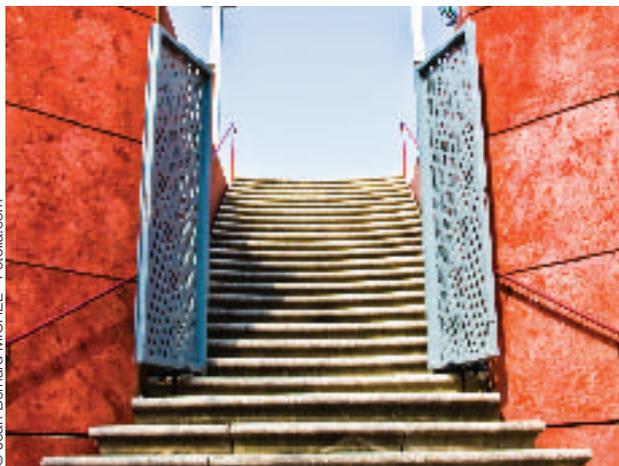
*Les sociétés savantes signataires de cette lettre ont pris acte de la circulaire du 17 octobre 2008 relative à la campagne d'habilitation de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. Elles sont sensibles à la nécessité qui y est affirmée de construire « des masters au sens plein du terme, répondant au double objectif de préparer les étudiants au doctorat et leur offrir un parcours qualifiant et professionnalisant de haut niveau leur permettant d'accéder à des métiers divers ». Elles observent que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche juge particulièrement adaptée à la préparation aux métiers de l'enseignement secondaire la solution de masters disciplinaires aménagés avec spécialités ou/et parcours « enseignement » garantissant une ossature disciplinaire solide et ménageant les possibilités de poursuite d'études ultérieures en thèse.*

*En affirmant la nécessité de masters de haut niveau dans lesquels la formation disciplinaire et la recherche ont toute leur place et dont l'unique objectif ne soit pas la préparation des concours de l'enseignement, cette circulaire apaise partiellement les nombreuses inquiétudes soulevées par la mise en place à marche forcée de la réforme de la formation et du recrutement des enseignants. Elle ne résout toutefois pas, à leurs yeux, toutes les difficultés que pose l'application des principes affirmés. Les signataires de cette lettre attirent votre attention, Madame la Ministre, sur les points suivants :*

- 1. Ils sont attachés au recrutement des enseignants du second degré par une évaluation anonyme des candidats dans le cadre de concours nationaux et rejettent l'idée d'épreuves régionales. Or, il n'est pas fait mention de ces principes dans la circulaire du 10 octobre.*
- 2. Ils estiment que la préparation de l'agrégation sur programme en deux ans est incompatible avec celle d'un master « au sens plein du terme ». Comment assurer en quatre semestres une véritable formation à la recherche (qui exige la réalisation d'un mémoire), la préparation du concours et une réelle formation pédagogique ? Une année spécifique de préparation au concours s'avère nécessaire.*
- 3. Ils sont attachés à la présence d'épreuves disciplinaires à l'écrit du CAPES et attirent l'attention sur la nécessité de l'évaluation de la langue étrangère à l'oral. Or il est prévu que les jurys comportent des administrateurs de l'Éducation nationale et des représentants de la société civile. Ils demandent que les épreuves disciplinaires, à l'écrit et à l'oral, soient évaluées par des spécialistes de la langue concernée. Ils s'inquiètent en outre de l'importance (coefficient 3) accordée à la seconde épreuve orale consacrée au fonctionnement du système éducatif.*
- 4. La circulaire du 17 octobre prévoit une formation effective aux métiers de l'enseignement par « des pratiques encadrées incluant des stages » et des « aller-retour entre terrain et formation accompagnés d'une réflexion encadrée par l'équipe pédagogique ». Les signataires estiment que ces « pratiques encadrées » ne peuvent se limiter à quelques semaines de stages dans le cadre du master et doivent se poursuivre au cours de la première année d'enseignement. Pour que cet encadrement par des tuteurs, au sein d'une équipe enseignante, puisse être effectif, ils demandent que le service des nouveaux enseignants soit allégé.*
- 5. Ils préconisent la mise en place progressive des nouveaux concours sur deux ans et demandent que le CAPES et l'agrégation soient maintenus sous leur forme actuelle pour la session 2010.*

*Ils se tiennent à votre disposition pour une concertation sur ce dossier et vous prient, Madame la Ministre, de bien vouloir agréer l'expression de leur entier dévouement.*

*Geneviève CHAMPEAU, présidente de la Société des hispanistes français (SHF) ; Françoise LARTHILLOT, présidente de l'Association des germanistes de l'enseignement supérieur (AGES) ; Jacques POTHIER, président de l'Association française d'études américaines (AFEA) ; Jean VIVIES, président de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES)*



Ouverture immédiate de négociations avec l'ensemble des acteurs

### Motion adoptée à l'unanimité par le conseil d'administration de l'Université Bordeaux 3 (22 octobre).

Le Conseil d'Administration de l'Université Bordeaux 3, réuni en séance plénière le 22 octobre 2008, déplore solennellement les conditions dans lesquelles est mise en œuvre la réforme de la formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées.

Il proteste contre un calendrier qui oblige l'Université à prévoir pour 2009-2010, dans la précipitation, l'application d'une réforme des concours dont le contenu n'est connu que depuis le 17 octobre dernier.

Il s'oppose à toute réforme ayant pour effet de réduire dans les concours la part des savoirs disciplinaires en vue d'un allègement des épreuves qui ne fera qu'abaisser le niveau de formation des futurs enseignants. Il demande que ce projet de réforme fasse l'objet d'un moratoire et que les ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche s'engagent sur la tenue de concours de recrutement des enseignants se déroulant pour l'année 2009-2010 selon les modalités en vigueur pour l'année 2008-2009. Il demande enfin l'ouverture immédiate d'une négociation avec l'ensemble des acteurs du système éducatif, sans préalable. À Pessac, le 22 octobre 2008.

## DOSSIER

© iStockphoto/Konstantin Inozemtsev

# Quelles recherches pour la formation des enseignants?

## Quels liens entre la formation des enseignants et la recherche?

**A**u moment où la formation des enseignants risque d'être déstructurée, où les recherches en sciences humaines sont elles aussi menacées, où les recherches en éducation sont le plus souvent ignorées, cela a-t-il un sens de s'intéresser aux liens entre recherche et formation ?

Nous avons voulu, dans cette époque troublée, répondre positivement et montrer que, malgré les tentatives de déstabilisation, le SNESUP et ses syndiqués continuent à réfléchir sereinement à tout ce qui pourrait contribuer à améliorer la formation des enseignants.

Deux grandes questions ont été travaillées à partir de points de vue contrastés :

— la question du contexte institutionnel et idéologique dans lequel s'inscrivent les recherches en éducation... au moment où la formation des ensei-

gnants est désormais amenée à s'inscrire dans le cadre des masters. — la détermination des axes de recherche qui apparaissent comme les plus pertinents pour contribuer à la formation des enseignants... ce qui amène à discuter le poids respectif des différentes composantes de la formation et en particulier à situer la didactique par rapport aux autres apports réflexifs dont la formation a besoin.

L'universitarisation de la formation des enseignants est un processus engagé depuis longtemps déjà, mais la mastérisation déplace le problème en posant la question d'une formation qui soit à la fois professionnalisante (dans tous les sens du terme) et en prise avec la recherche : c'est cette articulation qui a été au cœur des débats et des contributions dont on trouvera un écho dans les textes des intervenants qui composent ce dossier.

**Dossier  
coordonné  
par  
Sylvie Plane  
et  
Alain Legardez**



# La mauvaise presse de la « pédagogie » en France : une constante historique ?



→ par Claude Lelièvre, professeur émérite d'histoire de l'éducation à Paris V

**La remise en cause de la pédagogie à l'école est ancienne, elle remonte à la création même de l'École de la République. Claude Lelièvre en propose quelques jalons.**

Cette mauvaise presse (qui est une constante de base depuis plus d'un siècle) a eu deux exceptions majeures – du moins dans les sphères gouvernementales – qui correspondent (et ce n'est bien sûr pas un hasard) au moment de la mise en place de l'École obligatoire (dans les années 1880) et au moment de la prolongation effective de cette même scolarité obligatoire (à la fin des années 1960, et au début des années 1970).

## « NOUS VOULONS DES ÉDUCATEURS »

Cela peut surprendre pour la période ferryste car, depuis le début des années 1980 (à la suite de la mise en place difficile du collège unique et plus particulièrement du rapport « Legrand » sur le collège de 1983), s'est peu à peu imposée (à tort) la vision d'une dichotomie historique entre « républicains » et « pédagogues ».

En réalité, les grands républicains fondateurs de l'École de la III<sup>e</sup> République ont pris – eux – très au sérieux la pédagogie, la réflexion pédagogique et même les pédagogues. Ils ont d'ailleurs multiplié les « congrès pédagogiques » où ils intervenaient eux-mêmes. « Nous voulons des éducateurs ! Est-ce là être trop ambitieux ? Non. Et je n'en veux pour preuve que la direction actuelle de la pédagogie, que les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à lui

**Les grands républicains fondateurs de l'École de la III<sup>e</sup> République ont pris – eux – très au sérieux la pédagogie**

De g. à d. : Sylvie Plane, Claude Lelièvre et Anne Bon

faire trouver ; qui se proposent avant tout d'exciter la spontanéité de l'enfant, pour en diriger le développement normal [...] ; ces méthodes qui sont celles de Froebel et de Pestalozzi, et qui impliquent que le maître, le professeur, entre en communication intime et constante avec l'élève » (Jules Ferry, au Congrès pédagogique du 2 avril 1880).

On sera aussi certainement surpris que l'appel à une rénovation pédagogique précède Mai 68, et qu'elle soit initiée par le très gaullien ministre de l'Éducation nationale Alain Peyrefitte (mais c'est qu'il y va de la réussite de la prolongation de la scolarité, y compris dans l'enseignement secondaire). C'est ce que souligne d'ailleurs Alain Peyrefitte au Conseil des ministres du 28 février 1968 : « La réforme de l'enseignement engagée depuis 1959 a profondément modifié les cadres de l'organisation scolaire, le contenant. Pour donner tout son sens à cette œuvre, il faut s'occuper du contenu. Les méthodes pédagogiques n'ont guère évolué depuis le siècle dernier. Rien n'est plus difficile que de faire changer les esprits et les méthodes. Or la démocratisation amène dans l'enseignement secondaire des enfants culturellement défavorisés ; ils ne sont pas justiciables des méthodes qui réussissent auprès des enfants culturellement favorisés ».

Dès son arrivée au ministère en mai 1967, Alain Peyrefitte avait réuni chaque semaine un groupe de travail qui avait élaboré peu à peu un plan de réforme en vingt-sept points. Deux des points considérés comme acquis avant sa démission (en raison des événements de Mai 68...) concernaient la formation des maîtres. Les écoles normales devaient être remplacées par « des instituts universitaires de pédagogie, situés au chef-lieu d'académie près de l'université, et comportant deux années de préparation professionnelle et d'enseignement de la pédagogie ». On attend toujours ces deux années de formation professionnelle...

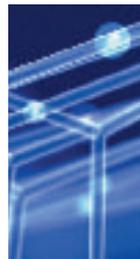
## LA MISE EN CAUSE DE « LA PÉDAGOGIE »

Mais, depuis plus d'un siècle, la constante de fond est la mise en cause de « la pédagogie » (et surtout des "pédagogues") par les professeurs du secondaire. Cela s'explique fondamentalement par la concurrence qui existe depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (où commence une forte implantation des Écoles primaires supérieures, ancêtres des Cours complémentaires qui seront rebaptisés CEG en 1960) entre le corps du primaire et le corps du secondaire pour la scolarisation des élèves qui se situent au niveau du « premier degré » (de ce qui restera, finalement, l'en-

seignement secondaire). Il y a des moments plus chauds que d'autres (vers la marche pour une « École unique » dès l'entre-deux-guerres, puis vers le « collège unique ») ; mais l'affrontement, même larvé, est toujours présent. Bon nombre d'enseignants du secondaire considèrent que cette concurrence est illégitime et se fonde sur une valorisation du « pédagogique » (volontiers reconnue aux « primaires ») au détriment du « culturel » (dévolu aux professeurs du secondaire).

Il s'agit, en dernière analyse, d'un phénomène de « distinction » ; il s'agit de se distinguer de ces « primaires, ces incapables prétentieux » (selon le titre d'un article, à prendre au second degré) de la sociologue Viviane Isambert Jamati qui a étudié pour ce faire les réponses des professeurs à la vaste enquête parlementaire de 1899 ainsi qu'une série d'articles parus dans les grandes revues liées au corps professoral entre 1880 et 1920. Le florilège est impressionnant et suggestif. Parmi bien d'autres : Chauvelon (1899) : « C'est par la formation scientifique érudite et non grâce à des cours de pédagogie, qu'on fait des esprits sérieux, méthodiques, amis de la vérité » ; Bernes (1899) : « C'est en laissant se développer une pseudoscience de cette nature qu'on laissera dépérir le niveau intellectuel de la France » ; Albert Duruy (1886) : « La nouvelle pédagogie dont ils se parent est stérile autant que prétentieuse, pompeuse ; elle n'aboutit qu'à l'impuissance et au pédantisme ».

Cette opposition vient de loin ; et elle est encore au principe de bien des débats (plus ou moins convenus) contemporains où l'on ne craint pas de ressasser des lieux communs (culturels ?) séculaires.



**L'affrontement pédagogique/culturel est toujours présent**



© DR

# Recherche en éducation : engagement des acteurs et réception des recherches



→ par Anne Bon, ex-directrice de l'INRP

**Anne Bon, qui fut longtemps directrice de l'INRP, s'intéresse aux acteurs de la recherche. Rappel salutaire qui ouvre sur des perspectives à explorer.**

Deux interrogations déjà anciennes :  
1. — **Quelle évolution sur la place des acteurs** et des formateurs dans les recherches peut-on discerner depuis presque 40 ans que la recherche « pédagogique » est apparue, avec Roger Gal, puis Louis Legrand, dans l'organisation impulsée par Louis Cros, militant de l'éducation nouvelle, fondateur de l'IPN (les sciences de l'éducation ne feront leur apparition que presque 10 ans plus tard).  
2. — Comment expliquer la **faible visibilité** des recherches dans le champ des connaissances (malgré l'existence de revues, de banques de données, etc.) et leur réinvestissement relatif dans l'évolution en particulier du système de formation initiale ou continue ? Manqueraient-elles d'utilité sociale ou de rigueur scientifique ?

Une première famille de travaux relève de la recherche universitaire qui se conduit dans les laboratoires d'université ou d'instituts de recherche (CNRS et autres) auxquels sont rattachés des **chercheurs** qualifiés au titre d'une des sections du CNU, pour l'essentiel des sciences de l'éducation (70<sup>e</sup> section). Mais d'autres champs de savoir présentent un intérêt pour analyser les problèmes qu'affronte le système éducatif ; or les **disciplines** se sont constituées dans leur majorité **en excluant de leur champ** les recherches touchant à la diffusion des savoirs disciplinaires. L'unité des sciences de l'éducation n'est pas due aux cadres théoriques qui constitueraient ce champ de savoir mais au **contexte d'apparition des questions** qui ont servi de point de départ aux recherches, ce qui fragilise leur légitimité. La recherche en éducation présente une **autre spécificité**, dif-

**Les objets complexes des sciences de l'éducation imposent presque toujours un traitement exigeant le croisement de spécialités**

## QUE CONSERVER DE CE BREF RAPPEL POUR L'ACTION ?

- **Même si des recherches descriptives objectivées sont en nombre insuffisant alors que le système éducatif apparaît souvent en échec, même si les recherches sur la professionnalisation du métier sont insuffisantes, peut-on imaginer une formation qui ne s'appuierait pas sur la recherche ?**
- **Comment rendre compréhensibles les résultats dans un langage accessible (recherches sur le comportement de lecture des acteurs) ? Comment favoriser la cohérence des politiques de diffusion des résultats (publications, revues, BD, colloques, séminaires) ? Les enseignants/formateurs ne restent-ils pas les meilleurs outils de transmission ?**
- **L'association d'acteurs de terrain multiples permet d'assurer la veille longitudinale, scientifique et technique, sur telle ou telle question (sur le collège, sur la lecture, sur l'école maternelle...). Comment favoriser l'organisation de réseaux locaux et nationaux ?**
- **Il n'existe pas de lieu pour une vision d'ensemble de la recherche en éducation (le pilotage relève souvent de décisions presque individuelles). Que penser de l'orientation par les grands programmes ? Où situer une coordination des recherches : les leçons à tirer de la brève histoire du CNCRE et de ses appels d'offres, du PIREF ? Comment l'État manifeste-t-il son intérêt pour la recherche en éducation (alors que la recherche sur la santé paraît aller de soi) ?**

ficilement compatible avec le modèle dominant. Ses **objets complexes** imposent presque toujours un **traitement** exigeant le croisement de spécialités, et la définition de processus d'évaluation et de critères de validité prenant en compte cette pluridisciplinarité des approches.

Une deuxième famille de travaux est constituée de **mises au point de modalités d'enseignement (contenus, dispositifs, stratégies...), s'appuyant sur des mises en œuvre effectives avec des équipes dans des établissements volontaires**. C'est le cas d'un cer-

tain nombre de recherches conduites dans le cadre de l'INRP ou des IREM. **L'évaluation** là ne dépend pas de l'examen par une communauté spécifique de chercheurs d'un domaine particulier, mais repose sur les acteurs eux-mêmes.

**Si la participation à la recherche est indispensable pour le formateur, on ne demande pas à chacun de devenir chercheur**

Une troisième famille de travaux porte sur la production d'outils pour l'enseignant, c'est-à-dire de ressources qui font partie de son environnement professionnel, produits conçus dans une démarche de recherche, réinvestissant des travaux antérieurs. La production d'expérimentations, d'études, de recherches est impossible à conduire sans s'appuyer sur des enseignants volontaires, des innovateurs, militants de mouvements pédagogiques, constitués en équipes, préoccupés de l'amélioration du système éducatif.

**Historiquement l'évolution de la recherche à l'IPN, puis à l'INRP, met bien en lumière ce lien fort avec le terrain**. Il accepte l'aiguillon de la réflexion libre, reconnaît la pertinence des innovations du « terrain », mais il souhaite développer les exigences scientifiques et construire des modèles « d'application ». On favorisera les classes laboratoires, avec les équipes des ENI, les établisse-



Claire Pontais et François Bouillon



► ments d'essai devenus établissements expérimentaux (les 17 collèges de L. Legrand, les 4 CES audiovisuels, dont celui de Marly-le-Roi...). L'IPN produit aussi des **ressources** pour les acteurs : comptes rendus et rapports (une très abondante littérature grise se diffuse dans les petits groupes d'enseignants volontaires engagés), cahiers verts du département de la recherche pédagogique, rencontres, émissions de télévision, accueil des mouvements pédagogiques, puis constitution du CDR et des revues spécialisées. **Le mouvement** continuera : on passera progressivement de l'acteur militant à un acteur mieux formé, plus capable de théoriser des pratiques ou d'explicitier des savoirs d'action, plus exigeant

aussi, demandeur d'échanges et de comparaisons internationales. La constitution d'**équipes** de chercheurs et de praticiens **diversifiées**, avec des personnels de catégories et de niveaux différents, a conduit à produire des recherches de qualité reconnue. En 1985, 4 000 enseignants sont associés à l'INRP ; en 2000 environ 1 100 participent à plus de 100 programmes de recherche nationaux ; plus de 350 passeront des thèses et rejoindront des laboratoires.

On cherchera progressivement à éviter la dispersion des thèmes d'études et de recherche sur de multiples terrains ou leur parcellisation en des microtravaux dont le transfert à l'échelle nationale serait hasardeux,

mais surtout à maintenir étroites les relations entre les observations de pratiques sur le terrain, et les études et recherches, pour nourrir la formation initiale et continue des enseignants. Le partage des connaissances, c'est le partage de leur élaboration.

Les instituts universitaires de formation des maîtres (**IUFM**) étaient ou sont bien placés à la charnière entre la formation et la recherche, particulièrement pour examiner la faisabilité de certaines modalités d'enseignement, à condition de favoriser l'organisation de réseaux et de coordinations. Pour autant si la participation à la recherche est indispensable pour le formateur, on ne demande pas à chacun de devenir chercheur.

# Les recherches en éducation et leurs liens avec l'enseignement et la formation

## Quelles perspectives pour les recherches en éducation?

→ par Joël Lebeaume, Directeur STEF, ENS Cachan, INRP, Université Sud Paris



© DR

**Joël Lebeaume se propose d'identifier les questions majeures permettant de penser des orientations pour les recherches en éducation à venir.**

**D**ans la conjoncture contemporaine marquée par des évolutions rapides et de grande ampleur, l'examen des perspectives pour les recherches en éducation et en formation ne pourrait être qu'un exercice de prophétie ! Il est alors préférable d'identifier les questions majeures susceptibles de penser quelques orientations prospectives à partir d'un bilan de la vingtaine d'années de construction des IUFM.

**PROFESSIONNALISATION, UNIVERSITARISATION ET UNIFICATION**

Depuis leur création, les IUFM ont indéniablement dynamisé les recherches en éducation et en formation à la fois du point de vue des emplois d'enseignants-chercheurs que des publications. Mais, depuis près de vingt ans, la formation des enseignants en France est en transformation permanente. La création des écoles intégrées aux universités, la mastérisation des formations et la

**Les IUFM ont dynamisé les recherches en éducation et en formation**

prescription du « cahier des charges de la formation des maîtres » sont quelques mesures récentes de cette réforme en cours. Si la dimension « universitaire » de la formation - ainsi qualifiée par la loi d'orientation de 1989 - est au centre de ces profonds changements, les textes réglementaires récents tendent à privilégier la désignation « formation professionnelle » sans souligner l'acceptation du qualificatif « universitaire ». La refondation de la formation des maîtres en France porte en effet trois processus dynamiques associés : de professionnalisation, d'universitarisation et d'unification. Celui de la professionnalisation accompagne d'une part la redéfinition de l'identité sociale et professionnelle des enseignants et d'autre part la reconnaissance de la complexité de l'exercice des différents métiers de l'enseignement. Dans cette perspective, la formation professionnelle suppose des contenus et dispositifs particuliers qui réduisent l'initiation professionnelle par imitation-reproduction, jugée et admise insuffisante. Cette visée de rationalité implique l'universitarisation. La recherche doit permettre de décrire,

**La recherche doit permettre de décrire, d'analyser et de modéliser le travail enseignant et les actions professionnelles**

d'analyser et de modéliser le travail enseignant et les actions professionnelles en élaborant les outils intellectuels contribuant à l'analyse distanciée et instrumentée des diverses pratiques. Ces deux dynamiques croisent celle de l'unification (homogénéisation statutaire et indiciaire, alignement du niveau de recrutement).

Toutefois, ces principes fondateurs ne sont pas sans ambiguïtés car la formation « universitaire » s'avère surtout localisée dans ce nouvel espace institutionnel mais sans en préciser les caractéristiques spécifiques. Pour Bourdoncle (2007), les IUFM constituent alors un exemple de fausse universitarisation. Les IUFM sont en effet rattachés par convention aux universités et la recherche s'avère également rattachée à la formation, plus précisément destinée aux formateurs considérés comme les médiateurs des résultats. Le cahier des charges de la formation des maîtres (2007) rappelle cette fonction de la recherche destinée seulement indirectement aux enseignants. Dans ce contexte, les recherches sur la thématique de la professionnalité ont



De g. à d. : Patrick Rayou, Jacques Crinon, Joël Lebeaume, Joaquin Dolz

© DR

été nombreuses avec des problématiques centrées sur les nouveaux publics, le travail enseignant, les pratiques effectives, les gestes professionnels, la didactique comparée, le contexte institutionnel, l'efficacité des enseignants... Ces recherches et les modélisations des interventions enseignantes qu'elles ont produites mettent ainsi à disposition des concepts et des outils pour l'objectivation et la conception des formations différenciées des maîtres dans leurs contenus et leurs modalités.

La maîtrise en cours s'ancre ainsi sur ces développements de la recherche mais avec une forte ambiguïté liée d'une part à la conception de la recherche, d'autre part à celle de cette certification universitaire. Deux schémas sont alors susceptibles de s'opposer. Le premier est un schéma linéaire de l'enseignement : la recherche produit des connaissances dont les formateurs assurent la transmission-appropriation par les apprentis-enseignants. Le master est alors considéré comme un diplôme attestant d'une somme

Des compétences pour l'intervention dans des situations de haute complexité

### QUELLES PERSPECTIVES POUR LES RECHERCHES EN ÉDUCATION ?

C'est dans ce contexte que la discussion des perspectives des recherches en éducation et en formation peut être engagée. Cinq points semblent majeurs :

- **Le renouvellement des problématiques :** Parmi les préoccupations contemporaines que sont la refondation curriculaire, les réorientations des disciplines, l'intégration des nouveaux outils numériques d'enseignement et d'apprentissage, les parcours des élèves dans l'organisation de l'enseignement secondaire tout comme le compagnonnage cognitif et pratique des jeunes enseignants, les contenus de formation... quelles sont les priorités des recherches ?
- **La fonction de la recherche :** À quelle demande institutionnelle et sociale la recherche répond-elle ? Quelles sont ses relations avec l'évolution du système éducatif et de la formation des maîtres ?
- **La nature de la recherche :** S'agit-il d'une recherche scientifique rendant compte de l'existant par des faits validés ou bien d'une recherche technologique avec ses orientations de science pratique contribuant à l'intervention, à l'inventaire des possibles et à l'examen des conditions de possibilités ? Quelle est l'articulation éventuelle entre recherches sur et recherches pour ?
- **L'orientation des recherches :** Quelles sont les réorientations éventuelles des disciplines de recherche ? Quels sont les rapports entre les sciences de l'éducation et l'approche multiréférentielle qui les fondent et les autres domaines de la recherche universitaire ? Quelles sont les nouvelles configurations des équipes de recherche ? L'organisation et la structuration de la recherche : Quel est l'impact de l'organisation des pôles régionaux de recherche et d'enseignement supérieur sur la répartition nationale et internationale des laboratoires de recherche spécialisés ? Quelles sont les conditions de structuration des recherches en éducation et en formation ?

de connaissances engrangées. Le second schéma est davantage celui de la formation. Le master correspond alors à un niveau de qualification attestant des compétences pour l'intervention dans des situations de haute complexité, ce que sont les situations d'enseignement-apprentissage. La recherche est alors un moyen de formation par les postures distanciées qu'elles valorisent et qu'elles initient, par les constructions intellectuelles et pratiques qu'elles mettent en place ainsi que par les façons de faire et

les manières de penser qu'elles objectivent, qu'elles critiquent et discutent.

Les perspectives des recherches dépendent fortement des réponses à ces questions qui ne sont pas disjointes et qui abordent les questions vives de leurs fonctions, de leurs productions et de leurs structurations. Elles sont fortement dépendantes de la conception de la formation des maîtres, pensée comme une formation professionnelle ou bien une formation technologique.

# La maîtrise peut-elle favoriser l'articulation entre recherche en éducation et formation des enseignants ?



→ par Patrick Rayou, professeur à l'Université Paris 8

**Patrick Rayou propose aux collègues impliqués dans la formation des enseignants d'inventer des modalités d'accompagnement par la recherche qui tiennent compte des difficultés réelles rencontrées par les jeunes enseignants.**

Une des causes majeures des difficultés rencontrées par les IUFM dans l'organisation de circulations entre les résultats de la recherche en éducation et la formation provient de l'interdiction qui leur a été faite de disposer de laboratoires propres. On peut penser et espérer que leur universitarisation mettra fin à cette situation. À condition toutefois que cette opération ne soit pas guidée par des préoccupations qui ne partiraient pas du

« cœur du métier », à savoir la formation de professionnels capables de faire face aux situations éducatives issues de la massification du système éducatif. Le pilotage de cette opération par un souci uniquement réglementaire de mise aux normes internationales doublé d'un calcul plus sordide d'économies faites sur les stages ne peut en tenir lieu. Non plus que la création d'un corps de possesseurs d'un master qui n'obtiendraient pas le concours et verraient leur situation précarisée. De même, une universitarisation négociée autour de « parts de marché » prises pas telle ou telle composante universitaire sans le souci de faire concourir tous les potentiels qui contribuent à la professionna-

lisation des enseignants vouerait l'entreprise à l'échec. Il faut donc partir d'une analyse de ce qui a marché et de ce qui n'a pas donné satisfaction dans cette articulation : la légitimité de la recherche, la nature des savoirs qu'elle propose, la manière d'organiser l'alternance entre les phases d'exercice et leur analyse.

Les savoirs nécessaires à l'exercice professionnel doivent être « reproblématisés »

**LÉGITIMITÉ DE LA RECHERCHE**  
L'universitarisation peut contribuer à donner aux recherches en éduca-



tion et formation une légitimité qu'elles ont du mal à conquérir même lorsqu'elles sont particulièrement robustes. Des travaux comme ceux sur le redoublement, les « effets établissement » ou les malentendus dans les apprentissages par exemple demeurent méconnus ou peu intégrés dans les pratiques d'enseignement et de pilotage de l'école. Les sciences de l'éducation, bien que contribuant pour une part minime à la formation, sont fréquemment suspectées de dévoyer celle-ci. Les formés, de leur côté, pressés d'acquiescer en une année de stage une culture professionnelle nouvelle, ont du mal à faire face à l'urgence et ne sont pas enclins à effectuer le pas de côté requis par une approche réflexive d'un autre type. On peut espérer que la mise en place des masters « enseignement » sera capable de marier sur la durée les logiques du concours et celle de la formation à et par la recherche. Ainsi pourraient être surmontées beaucoup de difficultés liées à l'actuelle successivité du mode de formation (on recrute, puis on forme professionnellement) qui conduit nombre de stagiaires à le réputer « infantilisant ». Les formateurs de l'IUFM, les enseignants-chercheurs des composantes dis-

**Les formateurs de l'IUFM, les enseignants-chercheurs des composantes disciplinaires, ceux des sciences de l'éducation au sens large, doivent concourir, dès le niveau de la licence, à professionnaliser, chacun avec son apport propre, les futurs enseignants**

ciplinaires, ceux des sciences de l'éducation au sens large, doivent concourir, dès le niveau de la licence, à professionnaliser, chacun avec son apport propre, les futurs enseignants.

**NATURE DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE**

L'articulation entre recherche et formation suppose aussi que les savoirs issus de la recherche ne soient pas seulement « diffusés » aux futurs praticiens. Les savoirs nécessaires à l'exercice professionnel doivent en effet être « reproblématisés », selon l'expression de Jean-Louis Martinand. La situation actuelle ne s'y prête guère en raison de la successivité précédemment évoquée. Mais aussi parce que les résultats de recherche proposés aux formés peuvent parfois provenir de travaux académiques qui nécessiteraient d'être replacés en contexte. Il importe sans doute de développer les recherches contextualisées appelées par le rapport d'Antoine Prost que la création des IUFM a commencé à susciter mais qui n'ont pas constitué une masse critique suffisante du fait de la coupure entre équipes de recherche universitaire et équipes de formateurs. La mastérisation des candidats aux métiers de l'enseignement et de l'éducation ainsi que celle, progressive, des formateurs, va également appeler la rédaction d'un nombre important de mémoires dont les résultats et les éventuels prolongements en thèse seront de nature à éclairer les pratiques professionnelles à partir de théorisations en phase avec les réalités du métier.

**ORGANISATION DE L'ALTERNANCE**

Une condition nécessaire à la réussite de l'articulation maintes fois proclamée mais peu réalisée entre recherche et formation tient aux conditions de l'alternance que sauront ou ne sauront pas réaliser les

**Nous risquons de favoriser la diffusion du modèle du compagnonnage**

IUFM intégrés dans les universités. La situation actuelle est à bien des égards insatisfaisante car elle fait se succéder plus qu'elle ne met en phase les moments de pratique et ceux de réflexion. Les stagiaires préfèrent alors souvent les savoirs « de terrain », portés par des conseillers, des tuteurs ou des collègues dont ils voient les actes, à ceux, réputés plus surplombants, de formateurs qui ne leur paraissent pas toujours légitimes. Pressés par l'urgence, ils élaborent aussi souvent entre eux, dans les interstices de la formation, des « savoirs de contrebande » qui tiennent plus de la « rassurance » entre pairs que de la réponse sur le long terme aux problèmes rencontrés. Faute de créer les conditions d'une véritable alternance entre l'action professionnelle et sa reprise réflexive, nous risquons de favoriser la diffusion du modèle du compagnonnage qui, procédant par transmission et imitation de savoir faire, n'est plus adéquat aujourd'hui. À nous d'inventer des modalités d'accompagnement par la recherche qui tiennent compte des difficultés réelles rencontrées par les jeunes enseignants tout autant que de leurs capacités à développer les savoirs professionnels requis par la démocratisation de l'école.

# Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire non indigne?



→ par Yves Chevallard, professeur à l'Université de Provence

**Par formation professionnelle universitaire, j'entends ici la formation par une université de certains de ses étudiants à l'exercice d'une profession, que ce soit celle de médecin, d'ingénieur ou de professeur par exemple. Sous quelles conditions une telle formation, organisée concrètement en telle université, peut-elle être dite non indigne?**

**DES EXIGENCES**

Deux grandes classes d'exigences doivent pour cela être satisfaites. La première concerne la qualification de *formation professionnelle*, tout court. De ce point de vue, l'exigence sine qua non est celle-ci : la formation proposée et sanctionnée par l'université se doit de pouvoir

aux besoins de connaissance de tous ordres qui permettront aux étudiants concernés d'assumer, conceptuellement et techniquement, fût-ce dans une forme encore embryonnaire et, nécessairement, toujours inachevée, la *totalité* des actes que requiert l'exercice du métier auquel on prétend les former. Cela implique que l'université se refuse fermement à distinguer certains actes jugés nobles, qui seraient « de son ressort », auxquels elle formerait ses étudiants, et

d'autres jugés sans noblesse ou de trop basse extraction, qu'elle abandonnerait à une formation « complémentaire » étrangère à sa juridiction « naturelle », invisible d'elle car réputée prendre place en des lieux situés au-delà de sa ligne d'horizon institutionnelle. Pour échapper à l'indignité à cet égard,



il conviendra alors que l'université, prenant de la hauteur, fasse reculer cette ligne d'horizon afin d'inclure dans son champ de vision *et de responsabilité* l'ensemble des actes qui constituent le métier *complet* auquel elle entend former. Le caractère complet d'une formation professionnelle appelle cependant plus qu'une ambition de principe. Il suppose d'abord un inventaire permanent des questions qui se posent à la profession à laquelle l'université doit former, exigence qui fournit pour premier critère de jugement la valeur de la réponse apportée à la question suivante : par quel mécanisme précis les concepteurs et gestionnaires de la formation procèdent-ils concrètement à l'inventaire de ces questions (inventaire dont le contenu doit évidemment être rendu public) ? Il s'agit là d'une exigence essentielle : une formation *professionnelle* qui ne pourrait répondre clairement à cette question risque fort de se révéler indigne du titre qu'elle s'octroie. Cela noté, l'exigence d'une formation prenant en charge, dans le principe, la totalité des questions soulevées par l'exercice du métier suppose alors la construction continuée, scientifiquement fondée, de *réponses* aux questions recensées. Ces réponses, constitutives de la formation dispensée, doivent être rendues publiques tant dans leur contenu que dans leur élaboration, laquelle ne peut que relever des mécanismes universitaires usuels en matière de recherche et de développement, notamment à travers la mise en débat de ces réponses dans les communautés scientifiques concernées. Le fait de juger la formation à un métier à la qualité des réponses qu'elle apporte aux questions posées par l'exercice du métier n'a rien d'original dans son principe. Mais on n'oubliera pas, au moment où l'on se penche sur de telles réponses, les réponses « manquantes », celles que l'on ne pourra pas examiner pour cette simple raison que les questions correspondantes n'auront pas été posées. La seconde classe d'exigences annoncée concerne la qualification de formation *universitaire* elle-



**Les savoirs didactiques constituent le noyau dur, le cœur battant d'une formation de professeurs**

même. Certaines de ces exigences viennent d'être évoquées, à propos de la validation des réponses apportées par la formation proposée. Leur prise en compte pleine et entière bute aujourd'hui sur une catégorie de pensée profondément enracinée, semble-t-il, dans la doxa universitaire traditionnelle, dans la mesure notamment où celle-ci a continué de vivre dans l'ignorance du travail et des travaux menés à bien dans les IUFM et dans leurs mouvances. Cette doxa distingue en effet, d'une part, des savoirs qu'elle dit scientifiques, ou universitaires, ou académiques, que d'aucuns appellent aussi, par une troublante synecdoque, *les savoirs*, tout court, et, d'autre part, un reste souvent innommé, car jugé sans doute peu ou prou innommable, mais désigné parfois comme savoirs *pratiques* ou encore savoirs... *professionnels*. Déconstruire cette catégorie de pensée si féroce ment conservatrice et si notoirement indurée est à la fois indispensable et d'une grande difficulté. Le premier principe à faire entendre est le suivant : dans une formation professionnelle, *tout* savoir doit être réputé professionnel. En outre, sa

**Par quel mécanisme précis les concepteurs et gestionnaires de la formation procèdent-ils concrètement à l'inventaire des questions qui se posent à la profession ?**

présence doit ne dépendre que de sa pertinence pour élaborer des réponses aux questions qui se posent à la profession, pour rendre ces réponses intelligibles à chacun et permettre aux professionnels de les « implémenter » adéquatement dans le concret de leur métier. Les mathématiques qu'étudie le futur professeur de mathématiques ont beau être d'ascendance savante, elles n'en sont pas moins pour lui un ensemble de savoirs au service de l'exercice d'une profession, en sorte par exemple que des connaissances acquises d'abord sans règle ou à de tout autres fins devront ensuite être revisitées, retravaillées, resserrées ou amplifiées, dans une perspective d'adéquation aux besoins du métier.

**SAVOIRS À ENSEIGNER, SAVOIRS POUR ENSEIGNER**

Raffinons un peu ce qui précède en distinguant, parmi les savoirs professionnels *du professeur*, les savoirs à *enseigner* et les savoirs *pour enseigner* (les seconds contenant les premiers). Dans le cas d'un professeur de mathématiques, les premiers sont, par définition, de nature essentiellement mathématique. Mais une grande partie des seconds seront aussi des savoirs mathématiques : savoirs mathématiques pour enseigner des mathématiques mais qui ne sont pas eux-mêmes des savoirs à enseigner ; savoirs « disciplinaires », donc, qui ne sont pas là pour être enseignés mais pour outiller conceptuellement et techniquement l'enseignement des savoirs à enseigner. Jusque-là, en gros, la doxa universitaire suit. Mais voici le point de rebroussement : les savoirs pour enseigner des mathématiques, de l'anglais, de l'histoire, de la physique ne sont pas *seulement* des savoirs de mathématicien, d'angliciste, d'historien, de physicien ; ce sont des savoirs de *professeur* de mathématiques, d'anglais, etc., qu'il incombe à une formation *professionnelle* de recenser et d'intégrer. Or c'est en ce point que le principe de complétude, dont j'ai dit le caractère crucial, risque d'être lourdement trahi. La ligne d'horizon universitaire traditionnelle, en effet, ampute les savoirs *pour enseigner* de tous ces savoirs qui ne sont pas regardés, à un moment historique donné, comme participant intrinsèquement de la discipline dont relèvent les savoirs à enseigner. Parmi eux, les premiers à être ainsi refusés, du moins dans la version la plus archaïsante de la doxa, sont les savoirs *didactiques*, dont l'existence est pourtant par définition *indissociable* des savoirs à enseigner et qui, en particulier, incorporent ces « savoirs disciplinaires pour enseigner » qui vont au-delà des savoirs à enseigner. Les savoirs didactiques constituent, à mes yeux, le noyau dur, le cœur battant d'une formation de professeurs. Mais, bien entendu, ils n'en constituent pas la *totalité*. Un professionnel de l'enseignement (des mathématiques, de l'anglais, de l'histoire, etc.) doit être instruit d'une foule de questions, par exemple à propos de la structure et du fonctionnement du système éducatif, depuis l'échelon ministériel jusqu'à celui de la classe, en passant par les interactions avec les différents environnements de l'établisse-



Une catégorie de pensée enracinée dans la doxa universitaire



© DR

rence à des *contenus de connaissance* spécifiques, ce qui, pour le professeur, les rend impropres à une utilisation professionnelle immédiate, non instruite par les sciences du didactique.

### LES ÉCUEILS

La complexité de cette situation peut évidemment être fortement réduite par des choix simplificateurs et, en vérité, inacceptables de la part des universités. Le premier d'entre eux, on l'a dit, consiste à ignorer sans plus de façon les savoirs professionnels au-delà des savoirs à enseigner, comme si, à l'inverse de la problématique précédente, le *contenu* à transmettre échappait à toute détermination qui n'y soit pas déjà intrinsèquement inscrite. Cela reviendrait à offrir une formation aux *métiers* de l'enseignement *qui ne mérite pas ce titre*. Une autre voie vers l'indignité consiste encore à intégrer dans la formation proposée des « morceaux de savoir » dont la seule vertu, si l'on peut dire, est d'être disponibles car « en stock » dans l'université, en supputant alors, non sans cynisme parfois, que la profession pourrait bien y trouver quelque avantage ! Ces comportements indignes ont une origine commune, véritable verrou qui bloque l'avenir et des universités et des métiers auxquels elles devraient former. La doxa universitaire traditionnelle ignore en effet trop souvent que les questions – grandes et petites, mais également décisives – qui se posent dans l'exercice du métier de professeur (même quand les professeurs ne se les posent pas encore) ont fait parfois depuis longtemps et font en tout cas de façon croissante l'objet de réponses qui procèdent de savoirs « pour enseigner »

### Des participants

ment. De même, il doit avoir plus qu'une teinture d'instruction s'agissant de l'expérience vécue des élèves et, par exemple, des vexations ordinaires auxquelles ceux-ci sont exposés. Cela implique à l'évidence qu'il reçoive, en nombre de domaines des sciences humaines et sociales *notamment*, une formation fondamentale où l'on ne perde jamais de vue que, si ces disciplines portent à la lumière une foule de conditions et de contraintes (historiques, économiques, sociologiques, psychologiques, etc.) que le professeur doit prendre en compte dans l'exercice de son métier, elles en considèrent en règle générale les *formes* et les *mécanismes* seulement, sans référé-

**Dans une formation professionnelle, tout savoir doit être réputé professionnel**

tout aussi « scientifiques » que les savoirs répondant aux questions d'anglais, d'histoire, de physique, etc. Et, par-dessus tout, elle oublie que, à ne pas assumer clairement, irréversiblement, l'obligation de principe d'apporter à terme à ces questions des réponses scientifiquement élaborées, l'université proposerait *ipso facto* des formations qui, soit ne seraient pas professionnelles (par incomplétude), soit ne mériteraient pas d'être dites universitaires, parce que mélangeant de manière opportuniste des régimes épistémologiques qui se dénonceraient l'un l'autre. Tels sont aujourd'hui les deux écueils qui guettent la définition d'une formation professionnelle universitaire de professeurs. Qu'elle s'échoue sur l'un ou l'autre d'entre eux et un verdict d'indignité devra être prononcé à son encontre, soit que cette formation se révèle indigne de la profession à laquelle elle prétend former, soit qu'elle se révèle indigne de l'institution universitaire qui l'héberge et dont elle s'honorerait mensongèrement, alors, de prétendre tirer sa légitimité épistémologique et culturelle.

## Quel avenir pour les IUFM?



© DR

→ par Jacques Crinon, Professeur de Sciences de l'éducation, Université de Paris 12 (IUFM de l'académie de Créteil) et Université de Paris 8 (Équipe ESSI/ESCOL)

**Au moment où la place et le rôle des IUFM est fortement contesté par les mesures ministérielles, Jacques Crinon trace des pistes pour que les IUFM continuent d'exister au service de la formation des enseignants.**

### NE PAS SE CONTENTER D'UNE POSITION DÉFENSIVE

La difficulté est de ne pas se contenter de prendre une position défensive. Défendre l'existant et les acquis est d'autant plus tentant que depuis quelque temps toute modification de la formation est synonyme de détérioration, et notamment d'un recul du point de vue de la relation entre pratique professionnelle et recherche, d'un recul de ce qui procède d'une conception réflexive de la formation. C'est le cas de l'abandon de l'obli-

gation du mémoire professionnel et de l'allongement des volumes horaires des stages en responsabilité. Au lieu de renforcer la qualité d'une formation en alternance solidement ancrée sur un aller-retour entre pratique,

réflexion sur la pratique et acquisition de la culture scientifique permettant mise à distance réflexive et compréhension des obstacles que rencontrent les élèves dans leurs apprentissages, ces mesures ont conduit à une fuite dans le faire. Or ce qui est formateur, ce n'est pas la seule expérience, mais l'expérience analysée au moyen d'outils théoriques.

Malgré notre méfiance, nous ne pouvons rester immobiles. La formation actuelle n'est pas satisfaisante. Les formateurs le disent et les enseignants en formation sont souvent très critiques.

De g. à d. :  
Alain Legardez,  
Jean-Michel Barbier,  
Yves Chevallard  
et Patrick Rayou



© DR

**LA RECHERCHE EN ÉDUCATION FOURNIT QUELQUES ÉCLAIRAGES SUR LES ÉVOLUTIONS SOUHAITABLES**

Sur ce mécontentement de beaucoup de formés, la recherche sur la formation a justement fourni quelques clés. Prenons la vaste recherche réalisée dans plusieurs IUFM il y a quelques années qui a donné lieu au livre de C. Blanchard-Laville et de S. Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants*. Les jugements des formés y sont mis en relation avec la manière dont ceux-ci vivent un moment de remaniement identitaire, un « entre-deux » entre le statut d'étudiant et celui de professeur. Difficile, quand on a réussi un concours qui vous fait passer de l'autre côté, de ne pas avoir hâte d'être enseignant à part entière et de ne pas se sentir « infantilisé » par toute situation qui vous remet en situation d'étudiant. De ce point de vue, on peut penser que situer désormais la formation initiale avant le recrutement est une bonne chose. Mais encore faut-il que la formation ait vraiment lieu, dans toutes ses dimensions et pas seulement celle de l'accès aux savoirs des disciplines à enseigner. Regardons encore du côté de ce que nous apprend la recherche en éducation, avec cette fois une recherche conduite dans le cadre de mon équipe (l'équipe Essi/Escol et le réseau Reseida), à propos des pratiques enseignantes et de la « coconstruction de la difficulté scolaire entre les élèves et les enseignants ». Nous constatons dans bien des classes des pratiques contradictoires avec l'objectif affirmé de démocratisation et d'élargissement de la réussite : dans le quotidien de la classe, la cécité aux malentendus sociocognitifs conduit parfois à l'inefficacité, souvent à l'inéquité et au renforcement des difficultés des élèves dont l'univers langagier socio-familial est le plus éloigné de celui de l'école. Ce type d'observations issues de la recherche aurait toute sa place dans une formation fondée sur l'aller-retour entre mises en situation de pratiques et analyses de ces situations à la lumière des savoirs de la recherche.

Prenons un autre exemple, une recherche de D. Butlen et son équipe,



© DR



**C'est en développant des recherches à la fois sur les pratiques enseignantes et sur la formation que nous pourrions avancer vers une école plus démocratique**

au carrefour de la didactique des mathématiques et de l'analyse ergonomique du travail des enseignants. Les enseignants nommés en ZEP semblent, dans leur grande majorité, adopter des manières d'enseigner, face aux contraintes du milieu où ils enseignent, qui se situent très loin, non seulement de ce qui pourrait permettre aux élèves en difficulté d'apprendre, et aussi des propositions didactiques travaillées avec leurs formateurs durant leur passage à l'IUFM. Ces chercheurs n'en tirent pas la conclusion que la formation ne servirait à rien (suffisamment de recherches montrent que la formation a des effets). Ils pensent (et moi aussi) que c'est en développant des recherches à la fois sur les pratiques enseignantes et sur la formation que nous pourrions avancer vers une école plus démocratique et non pas en croyant qu'il suffit de laisser les enseignants se former sur le tas.

**LES IUFM ET LA RECHERCHE**

Et les IUFM ? Les considérations précédentes conduisent à souhaiter le maintien d'instituts dont la mission spécifique est la formation des enseignants. Nous avons besoin d'une interface entre recherche en éducation et formation. Si l'on veut que la recherche en éducation constitue une « ressource pour les acteurs » (selon la formule du Rapport d'Antoine Prost de 2002), il faut que certaines institutions soient particulièrement porteuses des questions et des besoins des acteurs, et porteuses, dans l'autre sens, des propositions issues de la recherche.

Or le diagnostic de la commission Prost est encore largement valable aujourd'hui. Les recherches menées ne sont guère connues, faiblement diffusées, sous-utilisées. L'impression est celle de deux mondes étanches l'un à l'autre, celui des pratiques et celui de la recherche. Même les recherches les mieux établies (par exemple sur la docimologie ou le redoublement) semblent ne pas peser sur les représentations et les pratiques des acteurs.

Il faut militer pour des IUFM à la mission de formation

**Pendant la pause**

**Il est important d'éviter la dérive de la formation prescriptive**

renforcée, dotés de davantage d'enseignants-chercheurs rattachés à des labos dont la vocation est la recherche sur les apprentissages et la formation.

Car les IUFM sont des interfaces entre chercheurs et praticiens. Ils travaillent avec un réseau d'établissements et d'écoles, les responsables du système scolaire et de la formation se connaissent, les formateurs de différents statuts, de l'IUFM et du terrain ont l'habitude de travailler ensemble. C'est utile pour qu'on ait une bonne recherche en éducation et qu'elle soit mieux connue et utilisée par les acteurs.

**QUELQUES PERSPECTIVES**

La formation à prendre en compte conjointement deux nécessités. — Préparer concrètement à l'exercice quotidien du métier, certains disent aux « gestes » du métier. Elle doit le faire en lien étroit avec le terrain et en même temps en tenant compte des recherches récentes ou en cours sur le sujet. — Mais il ne suffit pas d'apprendre à préparer sa classe et à mettre en œuvre sa préparation. Il est indispensable aussi d'apprendre à analyser ce qui se passe dans la classe, à comprendre les effets de son action pour éventuellement la modifier, à s'intéresser à chacun de ses élèves et à la manière dont ils entrent dans les apprentissages, faute de quoi les savoirs de l'action se dégradent en doxas. C'est particulièrement nécessaire si l'on veut que tous les élèves apprennent, quelle que soit leur origine sociale. Et cela ne se fait pas sans cadres théoriques d'analyse, sans savoirs issus de la recherche, en sociologie de l'éducation, en psychologie cognitive, en didactique... En revanche, il me semble important d'éviter la dérive de la formation prescriptive, d'une formation qui se contenterait de commenter les Instructions officielle (même quand ce sont des I.O. que l'on considérerait comme progressistes parce qu'elles porteraient les traces de l'influence de chercheurs). Cette dérive que l'on constate parfois est pour moi le signe d'un ancrage encore insuffisant des formateurs dans la recherche. On n'améliore pas l'efficacité de l'enseignement en changeant de doxa pédagogique ou didactique.

# Recherche en éducation et formation des enseignants



→ par François Bouillon, président de l'Institut de recherche de la FSU

**Le 3 octobre à l'initiative du SNESUP et avec le concours de l'Institut de recherches de la FSU, s'est tenue une importante journée d'études à l'IUFM de Créteil sur le thème « Recherche en éducation et formation des enseignants ». François Bouillon a conclu cette journée.**

**A**u cœur de cette journée était la question d'un développement de la recherche en éducation irriguant la formation des maîtres. Alors que personne ne conteste que la formation des médecins ne peut se faire à l'écart d'une recherche médicale de haut niveau; l'idée qu'une formation des enseignants peut se dérouler à l'écart de la recherche est véhiculée par beaucoup. Pour ceux-ci, en matière de formation des maîtres, le talent et le mimétisme des bons maîtres seraient nécessaires et suffisants. Certes, la formation des médecins comporte beaucoup de stages en situation mais, à la différence du simple compagnonnage par des maîtres chevronnés, l'accompagnement des apprentis médecins est assuré par des médecins hautement qualifiés. Si elle veut s'inscrire dans une perspective de progrès de l'état des connaissances sur la transmission des savoirs, la formation des enseignants doit s'inspirer de ces pratiques de formation de haut niveau.

En ce sens, l'intégration des IUFM au sein des universités et la mastérisation de la formation des enseignants donnent une nouvelle acuité à cette problématique de l'encadrement de la formation des enseignants par des formateurs hautement qualifiés. Dans l'état actuel des qualifications des formateurs ayant l'expérience de la formation des enseignants — enseignants-chercheurs, enseignants du premier et du second degré — il faut inventer sans tarder de nouveaux parcours de formation pour de futurs enseignants-chercheurs-formateurs. Parcours de formation générant de nouveaux formateurs capables de mener à bien des recherches dans le

champ de l'éducation, compris au sens large, et dont le terrain de recherche soit les pratiques pédagogiques et didactiques, c'est-à-dire les classes.

Sur cette problématique, la journée du 3 octobre a ouvert plusieurs pistes. Les éléments en sont fournis dans les différentes interventions sous forme de constats ou de propositions. Revue de détail.

## INTERVENTIONS

Pour hausser le niveau de formation et de qualification des enseignants, il faudrait l'adosser à une recherche en éducation, incluant la recherche en didactique, très développée, tel est le constat partagé. Tel n'est pas le cas en France alors qu'analogiquement à la formation des médecins qui est ancrée sur une recherche médicale et en biologie de haut niveau (Yves Chevallard), il faudrait avoir aussi cet objectif pour la formation des maîtres. Historiquement cette situation vient de loin (Claude Lelièvre) et a connu de nombreuses vicissitudes institutionnelles ces toutes dernières décennies (Annette Bon). De ce point de vue les situations sont contrastées en Europe (Joaquin Dolz) Aujourd'hui le contexte de la mastérisation et de l'intégration des IUFM au sein des universités, génère une tension et un paradoxe. La tension c'est celle entre deux paradigmes, l'un « humboldtien » centré sur la production et la transmission des connaissances, l'autre — paradigme de professionnalisation — où les savoirs savants sont mis en interaction continue avec les savoirs professionnels (Jean-Michel Barbier). Le paradoxe c'est que l'élévation au niveau du master du niveau de recrutement risque fort de ne pas être accompagnée d'une élévation de la formation à la recherche et par la recherche des futurs enseignants (Joël Lebaume). Dans ce but d'élévation du niveau de qualification des enseignants, Patrick Rayou distingue une formation dit de « compagnonnage » par les pairs, fondée sur le mimétisme des pratiques existantes, source de stagnation, de la formation « d'accompagnement » d'entrée dans le métier ancrée sur le lien entre théorie et pratique, source de progrès dans la préparation à un métier de conception mis en œuvre par un enseignant comme « praticien réflexif ».

La conviction est partagée que les IUFM et les universités ne peuvent pas bien former les professeurs sans recherches sur l'évolution du métier auxquels ils préparent. Recherches sur ce qui change dans les pratiques

et dans la manière dont les professeurs élaborent progressivement leurs méthodes d'enseignement. Est soulignée enfin, à l'heure de l'aspiration des IUFM dans la spirale universitaire de l'autonomie, la nécessité d'une coordination nationale des recherches comme le préconisait le rapport PROST du 13 novembre 2001 (Jacques Crinon). L'invitation principale de cette journée d'études c'est de faire oeuvre d'innovation, d'invention, pour négocier ce tournant considérable de la formation des maîtres que sont l'intégration des IUFM dans les universités et la mastérisation de la formation des maîtres. En 1989, la création des IUFM était un point d'équilibre entre l'état de la formation des maîtres dans les universités et les institutions de formation spécifiques existantes (EN, ENNA, CPR). Il faut aujourd'hui inventer une véritable filière universitaire de formation des maîtres intégrant sans dilution l'expérience et l'expertise des IUFM et de leurs formateurs ; formation intégrée des enseignants qui soit un nouveau point d'équilibre.

**La formation des enseignants doit s'inspirer de pratiques de formation de haut niveau**

**Les IUFM et les universités ne peuvent pas bien former les professeurs sans recherches sur l'évolution du métier auxquels ils préparent**

## RECTIFICATIF

**Les membres de la section syndicale de l'IUFM de Créteil tiennent à signaler que dans le *fdm* d'octobre 2008, la phrase attribuée à une représentante du SNASUB dans le compte rendu de l'atelier 6, page 12 : « elle décrit des situations très diverses telle l'IUFM où l'intégration se fait contre le choix majoritaire des personnels pour un autre établissement (Créteil) » ne correspond pas à la réalité. Les personnels de l'IUFM de Créteil ne se sont jamais prononcés majoritairement contre le choix de Paris 12, ils n'ont pas approuvé les conditions de l'intégration mais n'ont pas voté pour une autre université.**

# Quelle formation professionnelle → par Gérard Lauton pour les enseignants *(alternance, articulation stages, apports théoriques et analyse de pratiques professionnelles, limites du « compagnonnage », relations avec les jeunes, relations famille/école, relations avec les partenaires) ?*

Dans le précédent *fdm* nous avons rendu compte des travaux de la plupart des ateliers des États généraux de la formation des enseignants qui se sont tenus à Créteil début octobre. Il manquait celui sur la formation professionnelle qui est livré ci-dessous.

Sur proposition de Philippe Meirieu, il s'agit de faire émerger des scénarios, des propositions, des stratégies collectives concernant la professionnalisation à partir de l'expérience des IUFM.

Une participante (IUFM de Franche-Comté) cite l'initiative d'une lettre de six pages au président de l'université sur les termes d'une vraie professionnalisation pour des stagiaires mieux outillés en matière d'articulation théorie-pratique et d'apports didactiques au seuil de leur stage, moins exposés aux dérives du seul compagnonnage. Il faut des contenus adaptés (sociologie, histoire de l'éducation...) dans l'optique des métiers visés, avec les recherches correspondantes, en faisant appel à des contributions extérieures au-delà des frontières d'une petite université.

Philippe Meirieu prend au pied de la lettre la formule du ministère d'un parcours de cinq ans d'une formation professionnelle qu'il envisage dès le L1 (e.g. une demi-journée par semaine), en collaboration IUFM-Université. Les acteurs de l'IUFM de Franche-Comté militent pour une forte dimension professionnelle non réduite aux stages, avec 40 % de didactique et 60 % de disciplinaire non limité au duo français-maths dans un master visant le 1<sup>er</sup> degré. Philippe Meirieu interroge le terme préprofessionnalisation, les objectifs d'un master et les publics visés. Pour Michel Solonel (IUFM Créteil) l'alternance et le lien théorie-pratique doivent guider l'organisation et les contenus du master. L'analyse des pratiques au retour des stages suppose des accompagnateurs compétents, en responsabilité et sur une durée suffisante, avec des travaux de terrain plus que des cours d'amphi.

Évelyne cite un parcours L2-L3 option métiers de l'enseignement avec des séquences en observation de classes. Il faut une psychologie de l'adolescent pas trop théorique, la préoccupation des stagiaires étant de gérer les classes et savoir bien réagir à l'imprévu et aux conflits en travaillant des séquences. Non pas une pléthore de modules, mais plutôt un directeur d'IUFM professeur en activité. À ce propos, Philippe Meirieu rappelle sa demande que tout inspecteur ait une classe.

Pascal (IUFM d'Aquitaine) relate la demande d'une préprofessionnalisation du L2 à l'université qui a produit du discours et non de l'alternance; il faut une concomitance académique – professionnel; il cite un master cohabilité au-delà des métiers de l'enseignement, incluant formation et éducation et un



*Rompre avec l'idéologie de la compétence innée, avec une école des sorciers*

D.U.<sup>(1)</sup> expérimental de formation pédagogique. La licence, « pluridisciplinaire » ou à dominante, doit comporter une didactique comparée.

Sylvie Clavel (IUFM Pays de Loire) craint des modèles réducteurs de lien théorie – pratique. Un vrai retour sur les pratiques suppose plusieurs stages, non d'observation mais en responsabilité, sans « parrains » imposés<sup>(2)</sup> par l'inspecteur d'académie. Un participant d'école spécialisée cite une collaboration entre maîtres formateurs d'un collège et IUFM. Tout enseignant, du primaire à l'université, devrait effectuer les stages en responsabilité. Un parcours sur cinq ans avec préprofessionnalisation suppose de créer une rémunération, via une contractualisation ou un prérecrutement (Aline Becker). Laurent (IUFM de Paris) met en garde contre les « packages » arrivant sur le marché avec du théorique et du pratique. Sur la formation continue (Geneviève) les professeurs n'ont guère les moyens d'en

faire profiter leurs collègues; il faut un tutorat inter-collégial.

J.-M. Zakartchouk (IUFM Amiens) vise une professionnalisation au-delà du stage: l'enseignant sait aussi accompagner l'élève dans un cadre associatif, au-delà de l'école. Sur les dérives du compagnonnage, il cite celle d'un enfermement sur sa propre discipline.

P. Rayou interroge le périmètre du master: professeur d'école, CPE, PLP... et cite une convention entre Paris 8 et son IUFM sur une formation de formateurs procurant des ECTS dans un master.

L'articulation théorie-pratique (Nord/Pas-de-Calais) oblige à repenser une théorie loin des discours jargonnants; elle peut pâtir de la surcharge de la préparation aux concours.

Pour Olivier Masson, (Ligue de l'Enseignement) la mise en urgence expose à un sacage de la formation, avec un compagnonnage présenté comme une évidence. On n'observe pas assez la relation famille-école. Allons voir les démarches d'autres secteurs confrontés à ce lien théorie-pratique: lutte contre l'illétrisme, IUT...

Il s'agit de rompre avec l'idéologie de la compétence innée, avec une école des sorciers.

Michel Solonel souhaite qu'au-delà de la transmission, on traite sur le fond de la construction des savoirs et de l'apprentissage.

1. diplôme d'université.

2. Celui qui comme elle aura signé un « appel à la désobéissance pédagogique » sur les programmes du primaire ne sera pas choisi...

## TROIS PROPOSITIONS DE PHILIPPE MEIRIEU :

- remplacer « préprofessionnalisation » par « professionnalisation simultanée sur cinq ans », articulée avec la formation continue, de L1 à M2 avec un temps de présence à l'université sur les apports fondamentaux ;
- mettre en place des stages auprès d'élèves allant progressivement de l'observation à la responsabilité sur un mode collectif avec un parcours L1-M2 jalonné par des activités réelles avec les élèves ;
- développer un master de haut niveau avec des savoirs délibérément centrés sur la problématique de la transmission en lien avec la recherche.

Pas cher  
et sur mesure,  
le nouveau contrat  
**AUTO PASS** de Marc a tout  
pour être compétitif



Renseignez-vous au 0 820 809 809 (0,12 € TTC/min), dans votre agence GMF ou sur [www.gmf.fr](http://www.gmf.fr)

**Assurément gagnant avec la GMF**

