



DOSSIER

Pour un usage raisonné des discours d'experts

VIE DES ESPÉ

La pression du MEN s'accroît :
l'exemple de Rouen

Par le collectif FDE restreint

Page 3

FOCUS

Des rapports sur la formation
des enseignants... Misère !

Par Michèle Artaud et Muriel Coret

Page 13

LECTURE

Des écoles normales
à l'ÉSPÉ

Par Pierre Sémidor

Page 15



Ces derniers temps, on cite souvent La Boétie qui, dans son *Discours sur la servitude volontaire*, affirme que les puissants ne sont grands que parce que nous sommes à genoux. Sans doute sommes-nous les premier/ière.s responsables de notre propre sujétion et de la misère qu'elle recèle. Mais nous sommes aussi la source vivante de la souveraineté politique, et la raison de ses effets, ces puissants aux jambes grêles, dépositaires temporaires de la charge (du ministère), que nous leur avons confiée.

Bien sûr ces « puissants » pèsent de tout leur appareil médiatique et répressif pour cristalliser cette sujétion. Et celui qui douterait encore de la brutalité, élogieuse et cynique, du *pseudo* « nouveau monde », les projets du ministère de l'Éducation nationale (MEN) quant à la formation des enseignant.e.s (FDE), qui auront été présentés lors de l'assemblée générale nationale de la FDE et des ESPÉ organisée le 29 septembre 2018 à Paris, achèveront probablement de le convaincre de son caractère rance et réactionnaire.

À la dépossession des personnels des ESPÉ de leur métier, de leur maîtrise et plus largement de leur souveraineté, succède désormais une confiscation, plus brutale et plus nette mais toujours aussi grimaçante, autoritaire-libérale, qui veut transformer des enseignants universitaires en vassaux d'un *ordre nouveau* suzerain. C'est l'évident définitif des ESPÉ et de leur déjà faible autonomie universitaire, des institutions

de formatage aux ordres, des institutions infirmes et informes, inermes en somme. Cet ordre nouveau, c'est tout bonnement la fin même de toute FDE au profit d'un formatage par l'institution qui va se repaître de sa propre reproduction simagrée.

Au passage, on notera que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation est devenu un masque de fausseté, un écrin de fumée, mis « hors jeu » par le MEN quant à lui devenu un État dans l'étable. On ne voit pas bien, dès lors, ce qui empêcherait cette peste inédite de dévaster le système éducatif dans son ensemble, y compris l'enseignement supérieur, sinon une lutte collective et offensive !

Il s'agit aussi de lutter pour que certaines organisations dépassent la logique de cartels et de postures identitaires sur une conception fermée du métier. Au risque de déplaire — bien mineur eu égard à la dévastation qui s'annonce —, nous travaillons à lutter contre ce regrès façonné par les paralysies du passé au nom de corporatismes étroits et de conceptions confites du métier. Contre l'ordination et la caporalisation, il faut reprendre possession de notre pouvoir d'agir, se réapproprier notre métier et ses institutions. Toutes et tous avons été frappé.e.s. Mais nous ne sommes pas mort.e.s. N'attendons donc pas la nuit pour agir, non plus que les ténèbres pour nous défaire de la peur. Le vrai changement, c'est maintenant !

Ordre nouveau



→ Vincent Charbonnier
Coresponsable du collectif FDE



« Veux-tu
que je
te dise,
gémir
n'est pas
de mise »
(J. Brel)



SOMMAIRE

VIE DES ÉSPÉ

LA PRESSION DU MEN
S'ACCROÎT : L'EXEMPLE
DE ROUEN

PAR LE COLLECTIF FDE RESTREINT

Page 3

ACTUALITÉ

AUDIENCES
ET PÉTITIONS

PAR MICHÈLE ARTAUD
ET MURIEL CORET

Page 4

DOSSIER

POUR UN USAGE
RAISONNÉ DES
DISCOURS D'EXPERTS

DOSSIER COORDONNÉ
PAR MICHÈLE ARTAUD
ET PIERRE SÉMIDOR

Page 5

FOCUS

DES RAPPORTS SUR
LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS...
MISÈRE !

PAR MICHÈLE ARTAUD
ET MURIEL CORET

Page 13

LECTURE

DES ÉCOLES NORMALES
À L'ÉSPÉ

PAR PIERRE SÉMIDOR

Page 15

3
VIE DES ÉSPÉ

La pression du MEN s'accroît : l'exemple de Rouen

→ par le collectif FDE restreint



Nous avons commenté plusieurs fois ces derniers mois la situation exceptionnelle de l'ÉSPÉ de Rouen, qui n'avait plus de directeur puisque, a-t-on appris à la fin de l'année universitaire par voie de presse, le MEN refusait de nommer le candidat élu par le conseil d'école au motif qu'il fallait envisager la fusion des deux ÉSPÉ de la grande région Normandie (sous-entendu : Rouen allait être « absorbée » par Caen). Après de multiples vicissitudes, c'est une administratrice provisoire qui est nommée à la fin du mois de juillet, Sabine Ménager, maîtresse de conférences au département de pharmacie, jusqu'alors chargée de mission pour les formations de l'enseignement supérieur à l'académie de Rouen. Au-delà des problèmes que cela va sans doute poser à nos collègues rouennais, on peut voir là un signe visible de ce que les écrits et bruits de couloir laissent penser : le MEN veut « reprendre la main » sur la formation des enseignants, et on peut douter que cela crée des conditions favorables à la formation ! Il va falloir redoubler de vigilance et de pugnacité.

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 : Hervé Christofol
Rédacteur en chef : Vincent Charbonnier
Rédaction : Collectif FDE restreint
Secrétariat de rédaction : Catherine Maupu
CPPAP : 0121 S 07698
ISSN : 245 9663
Réalisation graphique : Compédit Beaugregard
Impression : Compédit Beaugregard, 61600 La Ferté-Macé
Régie publicitaire : Com d'habitude publicité, Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03 contact@comdhabitude.fr
Illustration de couverture : © Denis Gaumé

Audiences et pétitions

→ par Michèle Artaud et Muriel Coret, collectif FDE

Face aux attaques de tous ordres contre le monde de l'éducation et la formation des enseignants, la mobilisation s'organise : réponse aux propos de la présidente du CSP, pétitions, assemblée générale nationale de la formation des enseignants et des ESPÉ ; audiences du SNESUP-FSU auprès des ministères, du Réseau des ESPÉ et de la CPU.

AUDIENCES

Au moment où nous écrivons ces lignes, et même si la CPU nous a dit ne pas y être favorable, le décrochage entre 1^{er} et 2^d degrés semble acté (parce que « le ministre y tient beaucoup », nous dit le MESRI). Il apparaît aussi que les conséquences éventuelles de la fusion des ESPÉ ne sont pas du tout anticipées (parce que la CPU et le MESRI « n'y croient pas »)... Sans parler des contenus de formation, de l'avenir des composantes ESPÉ (avec ou sans personnels propres ?), du statut des admissibles ou lauréats des concours (la CPU disant à ce propos qu'elle n'est « pas spécialement attachée au statut de fonctionnaire stagiaire »). Bref, les éléments de débat ne manquent pas. Nous en rendrons compte largement dans *La Lettre FDE* et le prochain *FDM*. **C'est le moment de se mobiliser ! Donnons-nous les moyens de construire le rapport de force.**

DES PÉTITIONS À SIGNER ET À FAIRE SIGNER

Deux pétitions plus que jamais d'actualité sur nos conditions de travail et celles faites à nos étudiants. **Pour l'exonération de la CVEC des étudiants stagiaires :** pétitions.snes.edu/?petition=40.

Monsieur le Ministre,

Conséquence de la loi ORE relative à « l'orientation et à la réussite des étudiants », un nouvel article a été créé dans le Code de l'éducation, instituant une « contribution vie étudiante et de campus » (CVEC) d'un montant de 90 euros. Certaines catégories d'étudiants peuvent être exemptées du paiement mais les fonctionnaires stagiaires qui suivent une formation obligatoire dans le cadre des ESPÉ sont exclus de cette exonération. Jusqu'à présent, l'inscription à l'ESPÉ était prise en charge par l'employeur car le ministère avait considéré qu'il était inconcevable que la formation professionnelle soit à la charge du stagiaire. Monsieur le Ministre, nous vous demandons d'exonérer du paiement de la CVEC tous les stagiaires enseignants, CPE, PsyEN qui n'ont pas à financer leur formation professionnelle obligatoire et de rembourser celles et ceux qui l'auraient déjà versée.

Pour le maintien des CHSCT : fsu.fr/Petition-pour-le-respect-de-nos-droits-PAS-TOUCHE-AUX-CAP-ET-CHSCT.html.

Le gouvernement a présenté aux organisations syndicales représentatives ni plus ni moins qu'un projet de « suppression du paritarisme » afin de

faciliter une « déconcentration managériale » de la fonction publique.

Il envisage une possible disparition des CHSCT (comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail) en les fusionnant avec les CT (comités techniques). La disparition des CHSCT ouvrirait la porte au non-respect par les employeurs publics de leurs obligations en matière de santé et de sécurité au travail.

Il a l'intention également de supprimer les compétences des représentants des personnels dans les CAP (commissions administratives paritaires) en prévoyant de ne plus les consulter sur :

- les projets de mouvement des personnels ;
- l'établissement des listes d'aptitude et des tableaux d'avancement annuels nominatifs ;
- certaines sanctions disciplinaires...

Cela donnerait davantage de marge de manœuvre aux chefs de service et d'établissement. Cette volonté gouvernementale de contourner les élus des personnels est en contradiction avec le statut qui prévoit notamment que les fonctionnaires participent, par l'intermédiaire de leurs représentants, à leur gestion collective et à l'organisation des services publics.

Ces orientations sont en rupture avec le travail réalisé actuellement par les représentants et les élus des personnels pour améliorer les conditions de travail,

garantir l'égalité de traitement, proposer des améliorations et protéger les personnels de l'arbitraire de hiérarchies ou des erreurs de l'administration.

Nous refusons ces projets et demandons le respect et l'amélioration de nos droits.

UNE RÉPONSE À DES ASSERTIONS NON FONDÉES : DES LINGUISTES RÉPONDENT À LA PRÉSIDENTE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES

La présidente du Conseil supérieur des programmes de l'Éducation nationale, récemment nommée par l'actuel ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, connu pour ses positions passéistes, a donné le 30 juin 2018 une interview à l'hebdomadaire *Le Point*, disponible en ligne, dont le titre, extrait de ses propos, est significatif : « Programmes : "Je ne pense pas que la grammaire soit négociable." » Voici donc son credo : « *La grammaire n'est pas négociable.* » Cette affirmation institue un dogme qui ne relève donc pas de connaissances ni même d'une réflexion ou d'une méthode scientifique, puisque ça ne se discute pas.

airdf.ouvaton.org/index.php/site_content/45-debat-s/775-des-linguistes-repondent-a-la-presidente-du-conseil-superieur-des-programmes-de-france-on-ne-construit-pas-une-education-sur-l-ignorance-et-le-dogmatisme.

Donnons-nous les moyens de construire le rapport de force.



© Shutterstock



Pour un usage raisonné des discours d'experts



On convoque beaucoup d'experts aujourd'hui à propos de tout... Et l'enseignement est la cible privilégiée d'une expertise multiple et hétéroclite qui se fait forte de fonder « le nouveau monde de l'éducation ». L'appel aux experts pour élaborer les politiques publiques n'est pas nouveau mais il a été libéralisé et privatisé, ce qui doit inciter à porter un regard vigilant sur des expertises qui ne sont jamais neutres. Ainsi, les discours d'experts peuvent être utilisés pour contourner des processus démocratiques, ce qui conduit, entre autres, à écarter des décisions celles et ceux qu'elles concernent en premier lieu.

L'usage très médiatisé qui est fait aujourd'hui des neurosciences, par exemple, relève d'une rhétorique scientifique sans rigueur scientifique qui ne décrit

Dossier
coordonné
par
Michèle
Artaud
et Pierre
Sémidor

pas comment chacun s'approprie l'épaisseur de la culture humaine alors même que le développement de recherches appliquées en éducation pourrait permettre de penser un système scolaire plus égalitaire et démocratique, et notamment la construction d'une professionnalité enseignante en lien avec la recherche. Tout aussi médiatisé, le recours aux experts en numérique n'est pas une panacée et la révolution annoncée trouve ses limites en se heurtant aux « spécificités, profondément humaines, du métier d'enseignant ». Les articles de notre dossier développent ces thématiques et permettent, nous semble-t-il, de remettre les « discours d'experts » à leur juste place pour penser les conditions dans lesquelles les apports scientifiques des différents types de recherche peuvent irriguer la formation des enseignants.

Faut-il expertiser l'expertise ?

→ par Corinne Delmas, PU de sociologie, université de Nantes

« Gouvernement des experts », « d'experts » ou « par les experts », « République des experts », « technocratie », « experts aux manettes »... L'inventivité lexicale est infinie pour souligner le poids des spécialistes à la tête des ministères, pointer la place des « technos » au sein d'un exécutif ou encore (dis)qualifier un modèle décisionnel perçu comme technocratique.



Une réforme managériale de l'État fondée sur des préceptes néolibéraux.

UNE APPROCHE POLITIQUE QUI A UNE HISTOIRE

Cette présence des « techniciens au pouvoir » est ancienne et renvoie à de multiples réalités et enjeux : promotion d'un gouvernement « technique » légitimé par son extériorité à la classe politique tout autant que par sa supposée plus grande compétence, rupture avec une tradition parlementaire, volonté de rationalisation de l'action publique... L'expertise, classiquement définie comme la mise en œuvre de connaissances spécifiques pour l'action, est devenue un répertoire d'action incontournable pour toutes les parties prenantes d'une politique et toute réforme implique désormais de multiples rapports et consultations. L'existence de spécialistes et techniciens au sein de l'exécutif et de l'appareil d'État conduit à interroger les modes de sélection de ces « experts » et l'usage de leur « expertise » pour élaborer et mettre en œuvre des politiques publiques.

EXTERNALISATION ET PRIVATISATION D'UNE PRÉROGATIVE PUBLIQUE

L'expertise mobilisée par les pouvoirs publics est historiquement marquée, en France, par l'importance des grands corps d'État, grands corps techniques dont l'ancienneté historique et un réseau de cooptation solidement implanté confortent le poids, mais également corps généralistes dont l'Inspection des finances, à la vocation et aux ambitions universalistes. Des emplois se sont par ailleurs multipliés depuis la Seconde Guerre mondiale, dont ceux d'économistes, leur progression touchant également les positions dirigeantes dans l'espace

politico-bureaucratique, au détriment des juristes et d'un modèle légicentriste de l'État. S'affirme la figure, souvent fantasmagique, du « technocrate », *i.e.* d'une élite politico-administrative décidant des grandes orientations en matière d'énergie nucléaire, de planification, de réforme du système de santé... Si la France, en formant ses propres corps d'expertise et de contrôle des services publics, s'est longtemps distinguée de la tradition anglosaxonne libérale du *lobbying* et de *advocacy*, consistant à confronter les intérêts de divers groupes, la promotion d'une nouvelle doctrine revendiquant son apolitisme, le New Public Management, contribue actuellement à l'ascension d'une expertise privée de la « gouvernance » publique.

LE MYTHE DE LA NEUTRALITÉ

Corrélativement à cet essor, la réforme managériale de l'État se traduit, dans de multiples secteurs de l'action publique, par l'importation

de préceptes néolibéraux : contractualisation, remise en cause des professions et supposés corporatismes, flexibilisation de l'emploi, marchandisation de la fonction intellectuelle, logiques de « performance », rationalisation des dépenses... Car, loin de la neutralité axiologique affichée, rapports et experts produisent des « effets de cadrage ». L'histoire et la sociologie des sciences montrent combien les savoirs sont porteurs de visions du monde qui orientent la définition et le traitement des situations auxquelles ils sont appliqués. La mise en œuvre de grilles de lecture économique et gestionnaire, ainsi que l'introduction d'instruments comptables et indicateurs statistiques dans de multiples champs de l'action publique (tels que la santé ou l'éducation) concourent à redéfinir les objets et principes d'action des commanditaires publics.

DU BON USAGE DES SAVOIRS

On peut alors considérer que, si l'ensemble des expertises constitue une ressource essentielle pour cerner les problèmes et éclairer l'action, leur usage n'en demeure pas moins complexe. En effet, les experts, données et savoirs d'expertise sont pluriels et parfois incommensurables. Leur croisement pose des problèmes de hiérarchisation mais aussi d'articulation ; la synthèse n'est pas toujours possible entre des approches contradictoires. Il est important alors de veiller à leur cohérence avec certains cadres de pensée ou « référentiels » de politiques publiques, tel celui, en matière éducative, de l'égalité des chances. À cet égard, et également parce que le recours à des données scientifiques ne doit pas conduire à ignorer l'apport de savoirs citoyens, d'expérience et d'usage, de multiples instances (étatiques et administratives mais aussi universitaires, associatives, syndicales, partisanes...) peuvent être associées à l'élaboration des orientations de telle ou telle politique. Bien évidemment, les auteurs des expertises mobilisées, aussi riches et exploitables soient-elles, ne sauraient pour autant être considérés comme des prescripteurs techniques de politiques publiques relevant, par définition, de choix politiques...

La promotion d'une nouvelle doctrine revendiquant son apolitisme, le New Public Management, contribue actuellement à l'ascension d'une expertise privée de la « gouvernance » publique.



Au service de l'intelligence collective

→ par Évelyne Bechtold-Rognon, présidente de l'Institut de recherches de la FSU

Malgré le battage médiatique intense en sa faveur, le traité constitutionnel européen est refusé par une majorité de Français le 29 mai 2005. Pourtant, le président Sarkozy fait ratifier le traité de Lisbonne par voie parlementaire en 2007 : le vote des Français est considéré comme nul. Comment la croyance dans les arguments de certains experts s'est-elle transformée en légitimité politique se substituant au vote populaire ?

« Les gens sont trop cons... »

C'est à partir de ce jugement de valeur, tu voire, le plus souvent, impensé, mais opérant en sous-main, que se déploie la société des experts : puisque le peuple est une sorte d'animal, guidé par l'affect, immature et déraisonnable, il faut donner le pouvoir de décider à ceux (rarement celles) qui savent.

Le type d'expertise auquel travaille l'Institut de recherches de la FSU, créé en 1994, est aux antipodes de cette conception. C'est au contraire à partir du travail et des conditions réelles d'exercice et de lutte que ses différents chantiers (« Travail », « Néolibéralisme et alternatives syndicales », « Politiques publiques de sécurité », « Nouveau management public », « Éducation et socialisme », « Histoire de la FSU », « Vie syndicale dans la fonction publique »)⁽¹⁾ élaborent des connaissances : « Face aux évidences mystificatrices, l'action syndicale réclame la réflexion sur les pratiques, la mobilisation de données qui remontent du terrain, des analyses critiques qui déconstruisent les catégories et les arguments adverses, des enquêtes qui font voir le "dessous des cartes" et "l'envers du décor", des mises en perspective historique, des contextualisations sociologiques et économiques. »⁽²⁾

Comme l'écrit John Dewey : « C'est la personne qui porte la chaussure qui sait le mieux si elle fait mal et où elle fait mal, même si le cordonnier est l'expert qui est le meilleur juge pour savoir comment y remédier. »⁽³⁾

Si les qualités scientifiques d'un expert peuvent être reconnues par ses pairs et par le public, son autorité politique n'est jamais définitivement acquise. N'importe quel citoyen peut remettre en question, non pas la valeur scientifique du travail accompli, mais la pertinence de l'expert à se proclamer chef. Détenir un savoir ne donne pas le droit d'exercer une autorité contraignante sur ses concitoyen.ne.s. La décision politique doit conjuguer la maîtrise d'un domaine souvent technique et complexe à des choix politiques au sens fort, c'est-à-dire qui engagent une vision de l'avenir, dans ses dimensions morale, culturelle et philosophique.

La politique est parfois l'art d'empêcher les gens de s'occuper de ce qui les regarde, selon les mots de Paul Valéry. « La confusion de la compétence

technique et de la capacité politique finit par créer une indifférenciation des opinions et des projets politiques que renforce l'endogamie du milieu. Les Grecs anciens ne croyaient ni que l'intelligence soit la chose du monde la mieux répandue, ni qu'en additionnant plusieurs imbéciles on finirait par obtenir un esprit juste. Mais le bon sens politique, l'appréciation juste des enjeux pouvaient surgir, à leurs yeux, de la confrontation des points de vue plus sûrement que du soliloque d'un esprit supérieur. »⁽⁴⁾

C'est précisément la conviction que chacun.e est l'expert.e de son activité de travail qui guide la démarche de l'Institut de la FSU. Le projet d'un institut de recherches syndical comme celui de la FSU peut sembler dans un premier temps simplement de déterminer comment la recherche universitaire peut être utile à l'action syndicale. Mais le projet est plus ambitieux : la recherche et l'action syndicale sont pensées comme deux partenaires travaillant en synergie, chacun apportant à l'autre des éléments irremplaçables.

Le travail de l'Institut est de conjuguer les forces et les richesses des chercheur.euse.s universitaires et des militant.e.s syndicaux et associatifs afin de décrypter la complexité des situations économiques et politiques et de proposer

des outils réflexifs utiles à l'action sous toutes ses formes.

Contre une expertise officielle qui pratique l'arrogance et le mépris des personnels, comme le « petit livre orange » envoyé à toutes et tous les professeur.e.s des écoles afin de « guider leur pratique » au nom des neurosciences, l'Institut produit des travaux qui s'enracinent dans l'échange et l'expérience et est un lieu de dialogue et de travail en commun, qui permet aux enseignant.e.s et aux agent.e.s de la fonction publique de formuler leurs analyses et leurs propositions sur leur travail⁽⁵⁾. En évitant ainsi une double illusion, assassine pour la démocratie : celle de la toute-puissance technocratique et celle de la sagesse innée et consubstantielle du peuple.

Détenir un savoir ne donne pas le droit d'exercer une autorité contraignante sur ses concitoyen.ne.s.

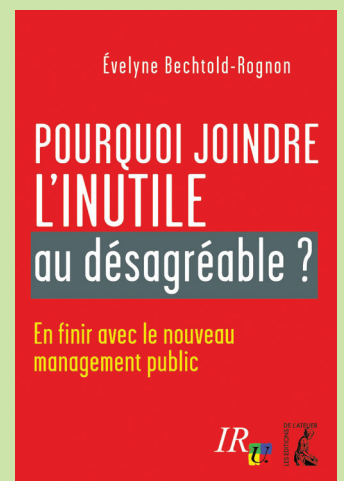
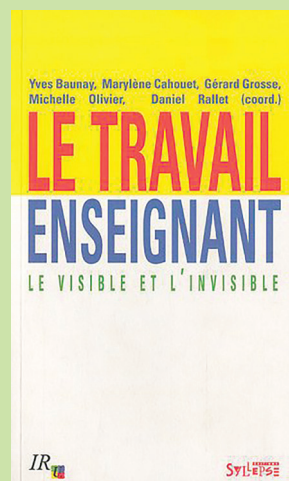
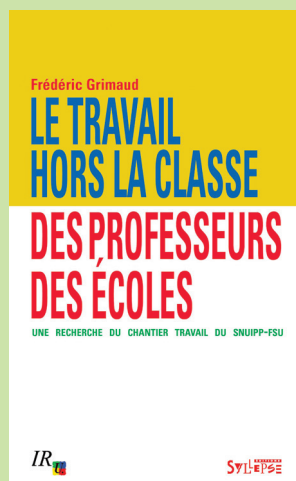
(1) Pour plus de précisions, voir notre site : institut.fsu.fr.

(2) Christian Laval, *Éclairer l'action*, texte interne, 2006.

(3) John Dewey, *The Public and its Problems*, Holt Publishers, 1927.

(4) Paulin Ismar, *La Démocratie contre les experts*, Le Seuil, 2015.

(5) Voir par exemple Frédéric Grimaud, *Le Travail hors la classe des professeurs des écoles*, Syllepse, 2017 ; Evelyne Bechtold-Rognon, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ?*, L'Atelier 2018 ; *Le Travail enseignant*, Collectif, Syllepse, 2010, etc.





« Les neurosciences comme idéologie »

→ par Michèle Artaud et Pierre Sémidor, collectif FDE

Dans « Les neurosciences comme idéologie », Bertrand Geay et Samuel Johsua mettent en évidence des fondements idéologiques ayant présidé à la constitution du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) mis en place par J.-M. Blanquer. Leur propos s'inscrivant pleinement dans notre dossier sur l'expertise, nous en présentons une version synthétique relue par les auteurs. Pour une argumentation plus développée, on pourra se référer à la version longue⁽¹⁾.



Actuellement, les recherches en neurosciences ne permettent pas de connaître précisément le degré de préstructuration du cerveau et l'importance des significations sociales ou affectives dans le développement de l'enfant.

© Shutterstock

se trouve alors mieux armé pour mettre en œuvre l'ensemble de sa stratégie de réforme. Le recours aux neurosciences s'inscrit dans une perspective plus large visant à développer la « culture de l'évaluation », à améliorer les performances du système scolaire français à l'échelle internationale et à conduire un ensemble de réformes structurelles⁽³⁾, abordées selon un calendrier méthodique.

RELATIONS ET MÉDIATISATION

L'activisme de Jean-Michel Blanquer en faveur de l'innovation et de l'évaluation est connu, que ce soit à la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) avec son projet de repérage des élèves « à risque » dès la maternelle, ou au rectorat de Créteil où il soutient, en lien avec la Dgesc, la fondation Agir pour l'école et Stanislas Dehaene, l'expérimentation conduite de septembre 2011 à juin 2014 dans une classe de maternelle de Gennevilliers par la professeure des écoles Céline Alvarez, inspirée à la fois par la pédagogie Montessori et par les « grandes lois naturelles d'encourager l'autonomie de l'enfant pour favoriser le développement des habiletés cognitives de haut niveau qui lui permettent de contrôler et d'adapter son activité cognitive ». Le soutien financier est décisif car il permet l'achat du matériel approprié et le recrutement d'un Atsem supplémentaire.

On ne dispose d'aucune publication scientifique sur cette expérience venant étayer le constat favorable portant sur un développement considérable des capacités des enfants, notamment en lecture, que C. Alvarez diffuse largement par l'intermédiaire des médias, notamment ceux catalogués à gauche, alors qu'elle quitte l'institution dès la fin de l'expérimentation. Il s'agirait en

UNE STRATÉGIE D'AFFICHAGE SCIENTIFIQUE

Le CSEN a été créé en ignorant les organismes officiels comme la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ou le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) ainsi que les résultats des recherches conduites depuis des décennies dans les différentes sciences sociales de l'éducation. En effet, la composition du nouveau Conseil scientifique montre une prédominance du CNRS et du Collège de France, et les historiens, les sociologues et les didacticiens sont absents. Elle traduit le succès d'influence de la psychologie cognitive dont les représentants constituent le groupe le plus important et les neurosciences ont la part belle avec, en particulier, le choix de confier la présidence à Stanislas Dehaene. Dans la vision du ministre, ce qui fait science, c'est clairement le recours aux mathématiques et le travail en laboratoire. La science véritable, assimilée aux sciences de la vie, « aurait en quelque sorte commencé avec l'imagerie cérébrale ».

Cette manière de mettre en avant les neurosciences peut être rapprochée de toute une série d'autres prises de position⁽²⁾ du nouveau ministre qui apparaissent comme des gages donnés à l'électorat conservateur. Mais les « coups » politico-médiatiques sont ensuite régulièrement argumentés de façon nettement plus nuancée, comme on l'a vu pour les méthodes de lecture pour lesquelles il insiste sur la pluralité des compétences nécessaires au « savoir lire » et fait appel à différents types de travaux de recherche.

La stratégie de communication élaborée par le ministre, qui ne doit pas être sous-estimée, consiste à focaliser l'attention des médias et de l'opinion publique sur des sujets perçus comme clivants au sein du monde éducatif mais qui le sont nettement moins dans des secteurs plus larges de l'opinion. Il

Le recours aux neurosciences s'inscrit dans une perspective plus large visant à développer la « culture de l'évaluation ».

particulier d'interroger la durabilité et la variabilité sociale des progrès observés dans les apprentissages, l'impact de la seule amélioration des conditions matérielles de l'expérimentation et la transposabilité du dispositif.

S. Dehaene, impliqué dans cette action médiatisée et la cautionnant de la légitimité donnée entre autres par sa chaire en psychologie cognitive expérimentale au Collège de France, aurait mesuré par la technique de l'imagerie cérébrale un niveau élevé de développement des réseaux neuronaux consacrés à la lecture tout en insistant sur le rôle joué par le climat créé par cette pédagogie.

Pourtant, S. Dehaene explique lui-même que les recherches neuroscientifiques ne peuvent définir dans le détail les pratiques pédagogiques et les dispositifs institutionnels les mieux à même de répondre aux objectifs que la société fixe à l'école.

Le recours à l'imagerie cérébrale produit un effet de science beaucoup plus fort que ce que les expérimentations elles-mêmes permettent de démontrer : dans leur état actuel, ces recherches n'autorisent à trancher ni sur le degré de préstructuration du cerveau à la naissance ni sur l'importance des significations sociales ou affectives associées aux processus de stockage et de remobilisation. Les résultats empiriques de ces travaux peuvent entrer dans une discussion plus générale des résultats des différentes sciences s'intéressant aux faits éducatifs, mais il convient de discuter certains des postulats et certains des effets du discours général qui leur est associé.

L'ILLUSION SCIENTISTE

L'usage des neurosciences en éducation est un coup de force consistant à passer de « tout ça s'inscrit dans le cerveau » à la « description naturelle » de

L'usage de l'imagerie cérébrale produit un effet de science beaucoup plus fort que ce que les expérimentations elles-mêmes permettent de démontrer.



phénomènes où se trouvent en réalité intriquées dimension biologique et dimension sociale. Il ne s'agit pas de nier que tout « savoir » pourrait trouver une trace corporelle, et probablement dans le cerveau. L'étude du processus qui y conduit, légitime en elle-même, pourrait alors éclairer certains éléments liés aux apprentissages scolaires. Mais les neurosciences contemporaines sont encore très loin de pouvoir « remonter » aux apprentissages complexes et aux conduites de manière générale, ou encore d'expliquer les liens

entre mécanismes cérébraux et « lois » pédagogiques. S. Dehaene reconnaît d'ailleurs que le cerveau n'est pas spontanément fait pour la lecture et parle de « recyclage neuronal ». L'apprentissage de la lecture serait alors produit par une combinaison de potentialités naturelles et d'activités didactiques. C'est reconnaître l'importance des instruments culturels mobilisés et des pratiques des éducateurs. Il est nécessaire de s'opposer au réductionnisme scientifique qui « oublie simplement toute l'épaisseur de la »



► culture humaine et la manière dont les humains s'en saisissent ».

Les limites du réductionnisme apparaissent grâce au développement de comparaisons interculturelles des apprentissages complexes comme la lecture : que voudrait dire l'entrée alphabétique « naturelle » pour les Chinois, qui lisent des idéogrammes ?

Sans refuser les apports des sciences biologiques à l'étude du comportement humain, il est nécessaire d'analyser la rhétorique scientifique, masque de diverses sortes de conservatisme, en se souvenant que chaque fois que des approches « scientifiques » (assimilées aux « sciences dures ») ont voulu confirmer « en nature » des inégalités sociales, elles se sont effondrées avec le temps. Le problème tient principalement à un effet d'autorité, renforcé par l'usage de procédés visuels comme la représentation colorée des zones du cerveau, et à une exclusive qui réduit la place occupée par les sciences sociales dans l'étude des phénomènes éducatifs alors qu'il est indispensable de confronter les avancées scientifiques aux finalités du système d'enseignement et aux conditions d'enseignement concrètes en questionnant la façon dont notre système d'enseignement est organisé pour répondre à l'idée que nous nous faisons d'une compétence comme la lecture.

POUR UNE POLITIQUE RATIONNELLE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Pourtant, J.-M. Blanquer, comme S. Dehaene, fait aussi référence à ce qu'on nomme Evidence-Based Education (EBE) dans les pays anglophones, qui consiste notamment à mettre en œuvre des expérimentations pédagogiques bien circonscrites et à leur appliquer un protocole d'analyse permettant d'en mesurer l'efficacité.

L'usage de l'EBE à l'américaine n'est pas en soi un modèle de référence mais des recherches appliquées pourraient fonder l'action publique pour organiser un espace rationnel de discussion des résultats des recherches et expérimenter de nouvelles politiques scolaires, à l'opposé de l'expérimentation autocentrée de C. Alvarez, dans laquelle l'investissement des acteurs peut à lui seul produire un fort effet positif. Un véritable service public de la recherche, de l'évaluation et de l'expérimentation en éducation, devrait réunir ou faire converger les différents services et organismes concernés et les doter d'une autonomie et de moyens renforcés en redéfinissant les rapports entre les différentes sciences de

l'éducation, l'expérimentation et l'action publique. L'usage fait des neurosciences, qui peut donner à l'opinion publique l'impression que les meilleurs « scientifiques » président désormais aux destinées de l'École publique, focalise l'attention sur des questions ponctuelles comme le choix des manuels en occultant un débat plus large sur les perspectives et les moyens d'une École plus égalitaire.

Il est nécessaire de s'opposer au réductionnisme scientifique qui « oublie simplement toute l'épaisseur de la culture humaine et la manière dont les humains s'en saisissent ».

(1) B. Geay et S. Johsua, « Les neurosciences comme idéologie », dans A. Trani (coord.), *Blanquer : un libéralisme autoritaire contre l'éducation*, Syllepse, 2018, Paris, p. 121-139. Collection « Les Notes de la Fondation Copernic ». Disponible sur Internet : www.fondation-copernic.org/wp-content/uploads/2018/03/blanquer.pdf.

(2) Discours ostentatoire sur la méthode syllabique, évaluation des élèves en début de cours préparatoire, critique des ABCD de l'égalité et de l'« égalitarisme », dictée quotidienne, création de chorales d'élèves, etc.

(3) En particulier la réforme du baccalauréat et de l'entrée à l'université, celle de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage, et enfin celle de l'autonomie des établissements scolaires.



Ingénieries didactiques coopératives et exercice du métier de professeur

→ par Gérard Sensevy et Loïc Lefeuve, Cread, ESPÉ de Bretagne, université de Bretagne-Occidentale

La recherche en éducation est fondée sur une relation étroite entre compréhension et transformation de la pratique, impliquant une coopération particulière entre chercheurs et professeurs. C'est cette collaboration qui a permis l'élaboration d'« ingénieries coopératives ».

Dans l'éducation, les experts ne manquent pas. À entendre certains discours, on a l'impression que les seuls à n'être pas experts sont les professeurs. Notre argumentation est la suivante. Nous pensons que les professeurs sont des « connaisseurs » de leur métier. Plus précisément, les professeurs sont des « connaisseurs pratiques » de leur métier. Le rôle de la recherche en éducation consiste d'abord, selon nous, à reconnaître cette connaissance pratique. La reconnaître comme on reconnaît une capacité, un système de capacités. Et la reconnaître comme on reconnaît un territoire. Cela ne peut se faire sans une forme de coopération particulière entre chercheur et professeur, entre recherche et profession. Nous allons un peu concrétiser ce que nous entendons par là. Mais avant cela, considérons le point suivant.

LA RECHERCHE, INHÉRENTE À LA PROFESSION

Dans le monde social, on peut trouver deux grands types de conception des rapports entre recherche et profession. Le premier type renvoie à la position des experts « externes », dont la science (lorsqu'il s'agit de scientifiques) n'a pas pour objet l'éducation. Les experts s'appuient sur certains résultats de leur recherche pour proposer des manières de voir l'enseignement et l'apprentissage. Ces manières de voir peuvent devenir l'objet d'injonctions institutionnelles. Le second type de conception réfère à la position de chercheurs en éducation, se mettant eux-mêmes dans un rapport d'extériorité à la profession de professeur. Pour eux, la recherche est une chose (production d'intelligibilité), la pratique du professeur en est une autre (production d'une forme d'efficacité). Les professeurs peuvent éventuellement user de leurs travaux (qui peuvent être relayés par des prescriptions institutionnelles), mais la responsabilité des chercheurs s'arrête à la porte de la salle de classe – et souvent bien avant. Nous pensons que ces deux conceptions, légitimes et respectables en elles-mêmes, doivent être complétées par une troisième conception, qui est la suivante.

La recherche est organique à la profession et à l'exercice du métier de professeur. Le chercheur en

éducation est un anthropologue de l'éducation, cherchant à comprendre ce qu'est l'éducation, par exemple, pour ce qui nous concerne, l'enseignement et l'apprentissage au sein d'institutions spécifiques. Il se sert de ce qu'il a compris pour produire des hypothèses de travail dans des situations particulières. La recherche en éducation, dans cette perspective, est donc fondée sur une relation indissociable entre compréhension et transformation de la pratique. Son objectif consiste à comprendre la pratique pour la transformer pour la comprendre pour la transformer, etc.

Une telle conception repose sur une coopération particulière entre professeurs et chercheurs. Ceux-ci travaillent ensemble pour produire ensemble des hypothèses d'amélioration de la pratique, les mettre en œuvre dans les classes, les évaluer, les transformer, les mettre en œuvre de nouveau, etc. C'est ce processus qui définit en partie ce que nous nommons « ingénierie coopérative ».

VARIÉTÉ DES POINTS DE VUE

Ces ingénieries fonctionnent selon quelques principes, qui visent à miner certains dualismes persistants, dérivant tous du dualisme premier entre contemplation et action, théorie et pratique. Citons quatre de ces principes. Le premier renvoie à l'élaboration commune de fins pour l'action. Professeurs et chercheurs construisent ensemble les fins de leur action, c'est-à-dire, par exemple, ce que peuvent être les finalités et les objectifs d'une séquence d'enseignement. Ces finalités reposent toujours sur un intense travail du savoir qu'il s'agit de faire approprier. Le second principe vise la recherche de symétrie entre professeur et chercheur : il n'existe aucune division du travail a priori. Dans la production commune des hypothèses de travail, après un long travail commun, un professeur, par exemple, peut produire une « idée théorique ». Un chercheur, une « idée pratique ». Le troisième réfère à l'accent

mis sur l'assomption des différences entre participants à l'ingénierie. La pertinence du travail commun repose sur la variété des points de vue des membres de l'ingénierie, et chacun doit donc assumer de faire valoir son point de vue. Le quatrième principe concerne la posture d'ingénieur, qui réunit professeur et chercheur. À certains moments du travail d'ingénierie, professeurs et chercheurs ne se distinguent plus, unis qu'ils sont dans cette posture d'ingénieur.

Nous élaborons depuis une dizaine d'années des ingénieries coopératives à l'école primaire et au collège. Par exemple, nous avons travaillé sur l'enseignement des fables à l'école primaire. Nous faisons vivre une ingénierie coopérative au sein du projet Arithmétique et compréhension à l'école élémentaire (ACE). Notre hypothèse est que de telles ingénieries pourraient constituer des lieux de formation, à la fois des chercheurs et des professeurs (stagiaires comme titulaires). Pour les développer, il y aurait nécessité que ces temps de travail en ingénierie coopérative soient reconnus par l'institution comme inhérents aux conditions d'« exercice normal » du métier de professeur.

De telles ingénieries pourraient constituer des lieux de formation, à la fois des chercheurs et des professeurs.

RÉFÉRENCES

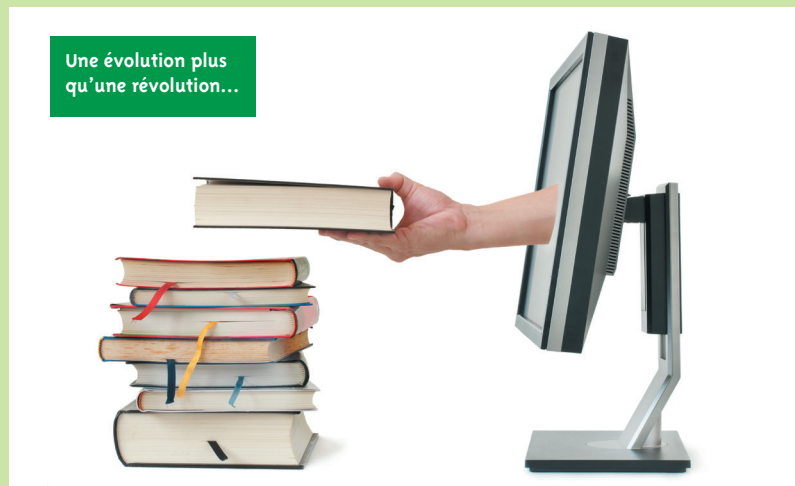
- ▶ **Collectif didactique pour enseigner**, *Didactique pour enseigner*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2019 (à paraître).
- ▶ **S. Joffredo-Le Brun, M. Morellato, G. Sensevy, et S. Quilio**, « Cooperative engineering as a joint action », *European Educational Research Journal*, n° 17(1), p. 187-208, 2018, [blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Joffredo-Morellato-Sensevy-Quilio%20\(2018\)%20Cooperative%20Engineering.pdf](http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Joffredo-Morellato-Sensevy-Quilio%20(2018)%20Cooperative%20Engineering.pdf).
- ▶ **L. Lefeuve**, *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine selon une épistémologie de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*, thèse de sciences de l'éducation, université de Bretagne-Occidentale, 2018.
- ▶ **G. Sensevy**, *Le Sens du savoir*, De Boeck, Bruxelles, 2011.



La « révolution numérique » à l'école : tant et si peu

→ par André Tricot, *ÉSPÉ de Toulouse*

L'évolution technologique de ces dernières années a-t-elle influencé la manière d'enseigner et modifié l'apprentissage scolaire ? Si de nouveaux outils sont mis à disposition des enseignants et des élèves, peut-on vraiment parler de « révolution numérique » concernant l'école ?



Argumenter pour ou contre l'importance vitale pour notre école de prendre le virage du numérique soutient bien des discours de politiques publiques en matière d'éducation, d'équipement et de formation des enseignants. Comme il est ardu de prévoir le futur, je propose d'essayer de comprendre ce qu'il s'est passé ces dernières années à propos du « numérique éducatif ». En bref, il est assez compliqué de comprendre pourquoi la « révolution numérique » bouleverse si profondément certains aspects de notre vie et, semble-t-il, si peu l'école. Je défendrai le point de vue selon lequel (a) en réalité le numérique modifie certains aspects importants des apprentissages scolaires, mais ces évolutions semblent modestes simplement par comparaison avec d'autres domaines, (b) essentiellement pour des raisons qui relèvent de la rationalité, et non d'un supposé immobilisme des enseignants ou d'un manque de moyens alloués aux équipements par notre institution.

Un simple coup d'œil vers les années passées permet de comprendre qu'à chaque grande révolution des technologies de la communication et de la mémoire (cinéma, radio, télévision, audiovisuel), les discours prédisant à quel point ces technologies allaient changer l'école se sont avérés faux. Pour l'essentiel, ce qui se passe en classe ne concerne pas ces technologies mais des élèves, un ou plusieurs enseignants, des programmes, des savoirs, des progressions, des tâches, des supports et des évaluations. Ce qui fait l'efficacité ou l'équité d'un système éducatif relève essentiellement de la poli-

tique éducative, de la reconnaissance sociale des enseignants et de leur formation, de l'organisation du système éducatif, des relations enseignant-élèves et du climat scolaire, etc. Pas des technologies. Cela peut paraître surprenant, mais c'est un fait, et il est têtue. Expliquer ce fait est sans doute un peu plus difficile, tellement la tentation d'y projeter notre idéologie est forte.

Pour autant, les technologies sont-elles à ce point éloignées de l'enseignement ? Il me semble que non. Tout d'abord, si l'on considère que le métier d'enseignant consiste à préparer ses cours et pas seulement à faire cours, alors on est obligé de constater que les enseignants ont été parmi les premiers à être massivement équipés d'ordinateurs et d'un accès à Internet chez eux, et que dans l'activité de préparation de cours ils utilisent beaucoup ces outils. En outre, pendant les cours, ils utilisent ces technologies, mais parfois on l'a simplement oublié. Si l'on prend l'exemple classique de la calculatrice, je crois qu'il est difficile de contester que cet outil ait trouvé sa place dans les

salles de classe, modifiant profondément certains aspects de l'enseignement des mathématiques liés au calcul, mais aussi, de manière significative, les activités de résolution de problème. Le vidéoprojecteur et le diaporama, les lecteurs MP3, les logiciels de simulation en sciences, les moteurs de recherche sur Internet, les caméras numériques, parfois les logiciels de traitement de texte, etc. sont autant d'exemples d'outils banals dans les salles de classe, et pourtant... Quelques années en arrière ils n'y étaient pas.

La liste que je viens d'esquisser n'est pas impressionnante si on la compare à la façon dont les technologies de la communication et de la mémoire ont bouleversé les métiers de la banque, de la comptabilité, de la documentation, du tourisme, de l'image, du journalisme, etc. Plutôt que de chercher des explications alambiquées, je voudrais simplement examiner l'hypothèse de rationalité : les outils qui n'apportent pas grand-chose et qui coûtent cher (en euros, mais aussi en temps d'appropriation, de mise en route, de dépannage) n'entrent pas dans les classes parce que les êtres humains concernés sont rationnels. Quel intérêt y a-t-il à utiliser un outil qui ne permet pas aux enseignants de mieux enseigner ou aux élèves de mieux apprendre ? Aucun, tout simplement. Quel intérêt y a-t-il à utiliser un outil qui nécessite des journées d'appropriation, voire de formation, quand on ne va s'en servir que quelques heures dans l'année ? Aucun, encore ! La littérature dans le domaine du numérique pour l'apprentissage et l'enseignement est très nuancée sur les plus-values apportées par ces outils.

La révolution numérique à l'école a bien lieu, mais c'est une révolution modérée, lente et prudente. Ce constat, que l'on peut faire en France comme dans de très nombreux pays, ne me semble pas alarmant mais au contraire, il met en valeur les spécificités, profondément humaines, du métier d'enseignant.

La littérature dans le domaine du numérique pour l'apprentissage et l'enseignement est très nuancée sur les plus-values apportées par ces outils.

RÉFÉRENCES

- ▶ F. Amadiou, A. Tricot, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Retz, 2014.
- ▶ A. Tricot, *L'Innovation pédagogique : mythes et réalités*, Retz, 2017.
- ▶ A. Tricot, G. Sahut, J. Lemarié, *Le Document : communication et mémoire*, De Boeck, 2016.

Des rapports sur la formation des enseignants... Misère !

→ par Michèle Artaud et Muriel Coret, collectif FDE

Parmi les nombreux rapports dévoilés ces derniers mois, deux méritent d'être examinés : celui du Sénat et celui de la Cour des comptes. L'un comme l'autre révèlent un avenir sombre pour les ÉSPÉ et montrent le peu de cas que l'on fait de la formation des enseignants.



Ces derniers mois, les rapports sur la formation des enseignants ont fleuri, apportant leur lot de propositions ou de recommandations. Certaines relèvent d'énoncés génériques, avec lesquels on ne peut qu'être d'accord, mais ceux qui travaillent à l'intérieur du système en voient l'aspect périphérique voire creux ou irréaliste (comme par exemple « donner davantage de perspectives de mobilité et d'évolution professionnelle »). D'autres sont avancées parfois sous couvert de bonnes intentions mais elles sont à l'évidence destructrices, car leur objectif est clairement l'économie de moyens financiers et humains ; niant la complexité du métier de professeur, elles reposent sur une vision de la formation à ce métier aux antipodes d'une formation professionnelle d'université. Nous ne reviendrons pas ici sur le rapport remis au mois de juillet par Daniel Filâtre sur la formation des professeurs des écoles :

nous avons commenté le travail du comité de suivi dans le dernier numéro. Nous examinerons deux autres textes, celui du rapport publié par le Sénat⁽¹⁾ et celui publié par la Cour des comptes⁽²⁾, sans prétendre à l'exhaustivité.

LA COUR DES COMPTES : UNE LOGIQUE ÉTROITEMENT COMPTABLE !

C'est ce qui frappe, d'abord : si l'on peut comprendre que l'État veuille gérer sans gaspillage l'argent public, il faudrait pour parler de gaspillage ou de dépense excessive, d'une part que l'on puisse comparer l'investissement de l'État français pour la formation des enseignants à celui d'autres États de l'Union européenne, et d'autre part qu'il y ait une réflexion appuyée sur les résultats des recherches en éducation

Les éléments communiqués

laissent
craindre
une vision
du métier
régressive
et à courte
vue.

et les expériences des formateurs pour qu'une énième réforme puisse apporter de vraies solutions et non une marche forcée vers des objectifs non fondés scientifiquement et sans bilan sérieux de l'existant. Les ÉSPÉ n'ont pas les moyens humains et financiers de remplir toutes les missions qui leur sont confiées, notamment la formation continue, à la hauteur de ce qui serait nécessaire pour faire évoluer les pratiques existantes, évolution qui demanderait du temps parce qu'il faut prendre en compte de nombreux facteurs pour que les conditions de modification des pratiques soient réunies. Pour entrer dans le détail de ce qui est proposé, l'hypothèse d'un concours (partiel ou total) en L3 ne peut être viable que si l'existence d'années préparatoires aux

concours de recrutement est garantie pour celles et ceux qui ont quitté l'université ou sont passés par d'autres voies (le nombre de reconversions professionnelles dans le métier aujourd'hui est en augmentation, bien au-delà du recrutement des filières professionnelles). Cela risque fort d'allonger d'un an l'entrée en master MEEF pour les étudiants sortant de licence qui ne réussiraient pas l'admissibilité si on limite l'accès en master aux admissibles, ou de rendre difficile la cohabitation en première année de master MEEF entre les admissibles et ceux qui ne le sont pas encore... En outre, un concours ou une admissibilité en fin de L3 ne serait imaginable que s'ils étaient suivis, pour les deux degrés, de deux années de formation effectives, sous statut d'élève-professeur ouvrant droit à un vrai salaire (et donc à cotisations pour la retraite, etc.), avec une mise en responsabilité progressive (et non immédiate), accompagnée de supports de stages non intégrés dans le plafond des emplois. Cela permettrait non seulement une articulation pertinente et productive de la formation avec la pratique professionnelle mais aussi une adaptation des choix de lieux de stages aux besoins de la formation ainsi qu'une gestion raisonnée des déplacements et de leurs coûts, financiers et humains.

À cet égard, la « concentration » des lieux de formation, ce que la Cour des comptes désigne par « mutualiser des formations au niveau interacadémique », est une illusion de papier qui ne prend pas en compte certaines des conditions nécessaires à une formation digne : un espace universitaire où former et des lieux de stages « proches » des lieux de formation. On ne compte plus le nombre de démissions de stagiaires qui, ayant par exemple une famille, ne peuvent plus gérer l'écartèlement entre le lieu de résidence, le lieu de stage et le lieu de formation, ou de stagiaires en souffrance parce que leur lieu de formation est très éloigné de leur lieu d'exercice⁽¹⁾, et qu'ils sont épuisés par des trajets à répétition. Une « rationalisation » est sans doute possible pour éviter de telles situations : elle ne conduirait pas nécessairement à une diminution du coût financier de la formation mais bien de son « coût humain », ce qui rendrait les étudiants plus disponibles pour leur formation. Mais la considération du coût humain n'est pertinente que si une formation professionnelle de haut niveau est bien le but recherché, ce dont on peut douter malgré l'affirmation figurant dans la réponse des deux ministres, qui semblent régis par la logique des coûts à réduire et par une certaine image d'Épinal du métier.

En effet, les éléments communiqués laissent craindre une vision du métier régressive et à courte vue qui, loin de se fonder sur les recherches et notamment sur les recherches en didactique pour asseoir et développer des pratiques sur un temps conséquent, semble supposer que l'on

peut mettre en œuvre une professionnalité en six mois sur le terrain à partir des « aptitudes » et d'une forte motivation pour le métier accompagnées d'une surveillance rapprochée pour s'assurer de la conformité avec des directives dont la pertinence resterait à prouver. La quatrième recommandation, concernant seulement le MEN, demande en effet de formaliser et de systématiser les procédures académiques de suivi des stagiaires et de repérage des difficultés tout en organisant « pour chaque stagiaire en difficulté un plan de formation et de suivi individualisé et, préalablement à la titularisation, formaliser l'engagement de l'intéressé à suivre ce plan ».

Bien d'autres points sont inquiétants : comment rendre compatibles des exigences du MEN peu ou pas fondées, par exemple celles qui ne manqueront pas de fleurir sous couvert du « suivi des stagiaires », avec l'expertise d'enseignants universitaires ? Comment peut-on à la fois prétendre que les enseignants ne sont pas suffisamment formés et vouloir diminuer de fait les heures de formation ? Comment peut-on ignorer la diversité des situations des étudiants et des stagiaires en master MEEF et faire encore une fois comme si le seul vivier des étudiants de licence était concerné ? Ces points, qui nous paraissent les plus vifs, ne semblent pas trouver d'écho dans les ministères concernés, qui peinent à entendre les personnels des ESPÉ, les enseignants et leurs syndicats.

LE DISCOURS DU SÉNAT : DÉCROCHAGE 1^{ER}/2^D DEGRÉ ET MISE EN AVANT D'UNE FORMATION PAR COMPAGNONNAGE

Ce sont les deux aspects qui frappent le plus, ajoutés au mépris du travail des formateurs, habituel dans ce type d'écrits, mais qui ressort ici plus nettement en raison d'une compassion de bon aloi pour la situation faite aux futurs professeurs et aux professeurs en exercice. Cette dernière s'effondre cependant à la lecture de recommandations qui proviennent du management libéral : développement des postes à profil, annualisation et modulation des temps de service, obligation de formation continue hors temps scolaire, avancement au mérite — pour ne citer que celles-là.

La proposition d'un positionnement des épreuves du concours différent pour les professeurs des écoles (PE) — admissibilité en fin de L3 et admission en fin de M2 — et les professeurs de collège et de lycée (PCL) — admissibilité en cours de M2 et admission

en fin de M2 — n'est pas justifiée et on se demande comment s'articulerait la formation dans ces conditions, notamment pour les PCL qui auraient une admissibilité disciplinaire en cours de M2. Il y a là pour le moins une contradiction avec un discours demandant une formation plus professionnalisante quand on connaît la pression exercée par des épreuves disciplinaires.

Cet affichage de la professionnalisation repose en fait sur une mise en situation professionnelle davantage que sur une formation universitaire professionnalisante : il est proposé par exemple de concevoir des maquettes formalisant l'alternance comme parcours unique, pour éviter que les « deux parties de la formation dispensée à l'étudiant, théorie et pratique » (p. 35) ne soient « déconnectées » alors que l'on sait que cela n'est ni suffisant ni nécessaire et que la « dose » de présence en classe — que le rapport évite soigneusement de quantifier — est un élément déterminant. On renforce en outre le rôle du MEN dans la formation, allant même jusqu'à proposer de faire des ESPÉ des structures sans formateurs propres, niant ainsi la nécessité de collectifs de formateurs et d'une institution qui aide à les construire.

On citera enfin une vision de la recherche caricaturale, consumériste et à courte vue, dont témoigne par exemple l'assertion suivante : « Si la recherche prouve que certaines méthodes d'apprentissage sont plus efficaces que d'autres, il serait coupable de ne pas diffuser ces résultats. » (p. 36)

Les propositions faites dans les deux textes sont en réalité consonnantes sur le fond. Elles ne peuvent améliorer ni les conditions de travail ni les conditions de rémunération des professeurs du primaire et du secondaire mais sont hélas susceptibles de détruire le peu de formation digne de ce nom que les ESPÉ sont arrivées à sauvegarder contre vents et marées. Misère !

Les propositions faites dans les deux textes sont susceptibles de détruire le peu de formation digne de ce nom que les ESPÉ sont arrivées à sauvegarder.

(1) « Métier d'enseignant : un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité », rapport d'information de M. Max Brisson et Mme Françoise Laborde, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, n° 690 (2017-2018), 25 juillet 2018, www.senat.fr/notice-rapport/2017/117-690-notice.html.

(2) « La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation », référé de la Cour des comptes du 12 mars 2018, www.ccomptes.fr/fr/publications/la-mise-en-place-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-leducation.

(3) Certains sont même nommés dans une académie et en formation dans une autre, très éloignée.

Des écoles normales à l'ÉSPÉ

→ par Pierre Sémidor, collectif FDE

Les conséquences des évolutions de ces dernières années dans la formation des enseignants méritent d'être interrogées. Cinq enseignants-chercheurs font œuvre utile avec cet ouvrage(*) qui rend compte de la vie réelle des acteurs et des institutions concernés.

Avant même l'élection du président Macron, le modèle idéologique du « nouveau monde » était en marche dans la formation des enseignants (FDE). Avec la maîtrise, il s'agissait de faire du nouveau dans la FDE et « l'idée que l'existence d'un groupe professionnel de formateurs constitue une condition forte de la professionnalité des formateurs est mise en question ». Avec la suppression des IUFM, « la création d'une structure nouvelle pouvait être considérée comme l'occasion de faire table rase des structures antérieures et de leurs acteurs », ce qui conduit l'inspection générale à recommander en 2014 de « construire de nouveaux profils de formateurs ». S'interrogeant sur les conséquences de ces évolutions dont les dernières ont été menées à marche forcée, cinq collègues enseignants-chercheurs de l'université de Cergy-Pontoise font œuvre utile et même nécessaire. Le projet est ambitieux puisqu'il s'agit de rendre compte de la vie réelle des acteurs et des institutions de la formation des enseignants. Or en raison de leur mode de constitution, de leur taille et de leur localisation variées, des maillages territoriaux diversifiés, les IUFM avaient des fonctionnements très hétérogènes.

UN CHOIX MÉTHODOLOGIQUE FORT

Pour conduire cette recherche, un choix méthodologique fort est assumé par les auteurs qui ont choisi de travailler dans le cadre de l'institution dont ils sont membres et de mener des entretiens avec des formateurs qui sont des collègues proches ou lointains, à partir d'un guide (fourni en annexe). Le choix de l'ÉSPÉ de Versailles, une des plus importantes de France, est présenté clairement : taille, diversité, proximité des chercheurs avec leur objet, etc. Le nombre et la diver-

sité des acteurs de la formation interrogés est impressionnant. Les biais et les intérêts des choix effectués sont exposés avec honnêteté. La périodisation est explicitée et couvre trente années de fonctionnement. En analysant, dans le cadre de cette « histoire locale », l'évolution qui a conduit des écoles normales aux IUFM puis aux ÉSPÉ, les auteurs décrivent les souffrances subies par nombre de formateurs mais surtout ils font mémoire du travail collectif intense qui a longtemps animé ces lieux de formation et permettent de distinguer certaines des conditions qui ont pesé et pèsent encore sur la formation des enseignants.

DESTRUCTION DU TRAVAIL COLLECTIF

L'ouvrage est structuré à partir des thèmes qui constituent trois grandes parties : « Le chantier de la formation » ; « Le métier de formateur » ; « Les ruptures et continuités ». Ces grandes parties sont elles-mêmes conduites à partir de séquences plus chronologiques (comme la première partie divisée en trois périodes) ou thématiques. Tous ceux des lecteurs qui ont été ou ont connu des acteurs de la formation au cours de ces dix dernières années retrouveront une description précise, argumentée, des souffrances psychologiques vécues qui ont conduit à alerter de nombreuses fois les CHSCT. Mais l'intérêt de l'ouvrage est plus profond. En rendant compte de l'origine de ces malaises multiples, il décrit la destruction des modèles anciens, non sur un mode nostalgique mais en montrant comment ils avaient été

Les auteurs font mémoire du travail collectif intense qui a longtemps animé ces lieux de formation.

construits collectivement et comment ce travail collectif a été balayé.

En effet, à la lecture de l'ouvrage, on ne peut penser qu'avant tout était parfait : tâtonnement dans la construction des plans de formations, formation des collectifs au gré des rencontres et de l'aura d'un professeur ou d'un chercheur, scientificité discutable des recherches, mais en lisant la description du brassage des divers types de formateurs impliqués et coopérant avec enthousiasme, on suit la dynamique de créations de « collectifs » mêlant le terrain et la recherche et on comprend les ressorts et fondements du sentiment de gaspillage ressenti aujourd'hui par beaucoup de ces participants d'un monde qui s'est retrouvé dénigré pour n'être pas le « nouveau monde » sans qu'aucun bilan n'ait été établi.

DES CLÉS POUR COMPRENDRE

C'est en ce sens que nombre de formateurs d'avant 2008 peuvent retrouver des échos de leur vie professionnelle ou des récits des anciens qui les avaient formés, mais le lecteur extérieur à ces institutions y trouvera des clés pour comprendre le travail effectué et les raisons de ce qui peut apparaître comme une résistance au changement et une forme de conservatisme. Ces témoignages rendent en effet intelligible la façon dont une certaine liberté pédagogique a permis la construction d'une dimension holistique de la formation, c'est-à-dire un tissage de liens entre les enseignements et les acteurs se fondant sur la « circulation des savoirs entre les mondes de la recherche pédagogique, de la formation et de la profession enseignante ». C'est cette dimension holistique qui semble s'être perdue dans la mutation de la FDE dont certains anciens, tout en mesurant les évolutions nécessaires, ne se résolvent pas à faire le deuil.

(*) C. Dorison, J.-P. Chevalier, A. Belhadjin, M.-L. Elalouf et M. Lopez, *Des écoles normales à l'ÉSPÉ. Témoignages de formateurs*, Presses universitaires de Grenoble, 2018.



Cinq enseignants-chercheurs de l'université de Cergy-Pontoise (photo) ont réuni des témoignages de formateurs sur l'évolution de leur métier.

MÊME POUR SARAH, ENSEIGNANTE, LES RISQUES DU QUOTIDIEN NE MANQUENT JAMAIS À L'APPEL.

ASSURANCE PROFESSIONNELLE
VÉHICULE PERSONNEL ASSURÉ
AUSSI LORS DES DÉPLACEMENTS PROFESSIONNELS*

OFFRE RÉSERVÉE AUX MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT
-10% SUR LES CONTRATS D'ASSURANCE AUTO**

GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC



ASSURÉMENT HUMAIN

GMF 1^{er} assureur des agents du service public : selon une étude Kantar TNS de mars 2017.

*Pour les agents fonctionnaires en cas d'usage du véhicule privé - trajet/travail avec l'extension « déplacements professionnels ».

** Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement. Remise de 10% sur le montant de la 1^{ère} cotisation annuelle, pour toute souscription d'un contrat d'assurance AUTO PASS. Offre valable jusqu'au 31/12/2018, non cumulable avec toute offre promotionnelle en cours.

Pour connaître les conditions et limites des garanties de notre contrat AUTO PASS, contactez votre agence GMF ou téléphonez au 0 970 809 809 (n° non surtaxé, du lundi au samedi de 8h à 20h). Les Conditions Générales et la convention d'assistance de ce contrat sont consultables sur 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 - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.