

DOSSIER

La recherche dans les masters MEEF : où en est-on ?



VIE DES ESPÉ

Recherche d'écus ou recherche en éducation : sur le projet d'Instituts Carnot de l'Éducation

Par le collectif FDE du SNESUP

Page 3

FOCUS

La part du français dans le « décrochage » scolaire : réflexions didactiques

Par Pierre Sémidor

Pages 14

POINT DE VUE

Vous avez dit PEC ?

Par Cathy Guasch et Florence Cassignol-Bertrand

Page 15

L'heure est au bilan de la réforme de la FDE ! Selon la ministre, il est bon et elle multiplie à l'envi les déclarations, les poses, etc. Pourtant, ce fatras de communication masque mal ce qui ne peut plus l'être. Non seulement la refondation a failli à ses ambitions mais, ce qui est pire et qui doit légitimement (nous) inquiéter, cette faillite a décrédibilisé l'idée même de réforme, de toute évolution de la FDE, dans un sens autre qu'une course vaine à l'excellence, à la pluralité plurielle, à la bienveillance et autres fadaïses dans un cadre financier toujours plus austère.

L'innovation vantée par le MENESR est d'abord celle du boniment pour cacher, autant que faire se peut, la peau de chagrin financière et intellectuelle qui tient lieu de moyens. Et dans cette course éperdue à l'innovation innovante (et bienveillante !), mise en œuvre par un ministère à la mémoire très sélective, tout est permis. Légitimer la réduction des heures d'enseignement en décomptant les temps de pause des étudiants, ou en proposant des heures d'enseignement sans enseignant, ou bien encore en transformant les visites en de l'auto-évaluation ; penser qu'un enseignant se transforme en formateur instantanément en changeant d'institution, discourir sur l'intérêt de la recherche en éducation mais en la sortant des ESPÉ et en donnant à penser que les recherches en éducation seraient de la fausse monnaie en chargeant un biologiste — un « vrai scientifique » — de penser un département R&D au ministère.

Or les personnels n'en peuvent plus de cette négation de leurs compétences et de la destruction de ce qui fait le cœur de leur métier. La pac-

tille communicationnelle qui tient lieu de politique s'effrite sous les coups de la dure réalité des faits qui insiste toujours et encore — et l'abondance est aussi soudaine que brutale ! Le bilan de la « refondation » est amer pour les personnels, en particulier pour les enseignants-formateurs en ESPÉ qui se sentent laissés pour compte, tant au niveau de leurs compétences que de leurs carrières, et qui sont en profonde souffrance professionnelle. Leur amertume est en train de consolider, telle une vague silencieuse mais massive et profonde, une défiance à l'égard du politique, dont les représentants semblent plus préoccupés de leur maintien au pouvoir que du bien-être de la Cité.

Face à une École qui n'est plus le creuset de la République mais celui de ses désespoirs et de ses désespérances, encore une fois, que faire ? On ne peut souhaiter le pire comme retournement du possible, car il n'est pas sûr que le pire ait des limites... Il faut donc continuer à lutter, assurément, mais aussi inventer l'avenir et en rêver, la tête haute et le verbe fort ! Dire clairement quelle FDE nous concevons et nous voulons, en ne bornant pas d'emblée notre réflexion dans l'état des conditions actuelles, normées et sanctuarisées par l'austérité. Penser librement une FDE qui forme des professionnels qualifiés, outillés par des savoirs mis à l'épreuve du feu et des communautés de recherche, des professionnels en capacité d'affronter la complexité d'un métier exigeant, pour réellement transformer l'École qui se repaît, contre son gré, des inégalités. Au fond, il s'agit que nos enfants aient les moyens de penser d'autres solutions que celle de devenir des enfants avec des fusils trop grands.

“
Il faut continuer à lutter, assurément, mais aussi inventer l'avenir et en rêver, la tête haute et le verbe fort !
”

Passez muscade !



→ Vincent Charbonnier
Coresponsable
du collectif FDE

SOMMAIRE

VIE DES ÉSPÉ

RECHERCHE D'ÉCUS
OU RECHERCHE
EN ÉDUCATION :
SUR LE PROJET
D'INSTITUTS CARNOT
DE L'ÉDUCATION
LE COLLECTIF FDE DU SNESUP

Page 3

DOSSIER

LA RECHERCHE DANS
LES MASTERS MEEF :
OÙ EN EST-ON ?

DOSSIER COORDONNÉ
PAR LE COLLECTIF FDE

Page 5

FOCUS

LA PART DU FRANÇAIS
DANS LE
« DÉCROCHAGE »
SCOLAIRE : RÉFLEXIONS
DIDACTIQUES

PIERRE SÉMIDOR

Page 14

POINT DE VUE

VOUS AVEZ DIT PEC ?

CATHY GUASCH ET
FLORENCE CASSIGNOL-BERTRAND

Page 15

VIE DES ÉSPÉ

Recherche d'écus ou recherche en éducation : sur le projet d'Instituts Carnot de l'Éducation

→ par le collectif FDE du SNESUP

Le MENESR et certaines instances *ad hoc* comme le Comité de suivi des ÉSPÉ insistent sur la nécessité de la recherche dans le cadre de la formation des enseignants (FDE). Cependant, la réponse apportée à cette question, importante, avec le projet d'Instituts Carnot de l'Éducation (ICÉ), révèle en fait une conception archaïque de la recherche et une méconnaissance du travail effectif des enseignants et des formateurs.

C'est une vieille litanie. Voilà qu'on déplore à nouveau la faiblesse de la recherche, en éducation notamment, pour la formation des enseignants (FDE). Ces déplorations seraient plus sincères si elles ne négligeaient pas de rappeler que la faiblesse de cette recherche a été volontairement établie et entretenue, depuis l'« interdiction » de la recherche dans les IUFM par le ministre Fillon en 1993 – « Couvrez ce sein que je ne saurais voir⁽¹⁾ » – jusqu'à la liquidation (à la découpe) de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), établissement national, certes imparfait mais point irréformable, pour peu qu'on eût la réelle volonté de le faire.

Maintenu, l'INRP aurait pu être associé à la coordination nationale de ce domaine de recherche, comme il le fut un temps⁽²⁾. Manifestement, les mémoires se rétrécissent et l'on doit suspecter la légitimité des exhortations à reconstituer aujourd'hui, d'une autre manière, et souvent en moins bien, voire en pire, ce qu'on a brûlé hier avec une sainte abhorration.

POUR UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Il y a effectivement un intérêt à faire travailler en collaboration chercheurs et praticiens. Mais cela exige :
– que les équipes de chercheurs qui ont besoin de confronter leurs hypothèses à des données de terrain puissent le faire ;
– que les praticiens qui ouvrent leurs classes puissent être associés aux dispositifs préconisés (« situations forcées »), aux analyses des situations observées ou filmées, etc. ;
– que les échanges qui en résultent puissent susciter du développement professionnel chez les praticiens et des avancées dans les analyses des chercheurs dans le cadre d'un contrat de confiance. Il y a des expériences en ce sens mais elles peinent

La question d'une véritable formation continue, l'engagement dans des projets de recherche avec des moyens (décharge notamment) répondraient davantage à notre conception.

à exister, notamment en raison d'un manque de disponibilité des uns et des autres. C'est souvent à l'occasion d'une formation à l'initiative des praticiens (enseignants de terrain qui ont choisi de préparer un CAFIPEMF ou un master) que des relations se nouent et se poursuivent avec des chercheurs rencontrés.

EST-CE LE PROJET DE L'ICÉ D'OFFRIR AUX CHERCHEURS ET PRATICIENS DEMANDEURS DES MOYENS ?

La présentation du projet d'ICÉ, expérimental pour le moment dans la nouvelle région Rhône-Alpes-Auvergne, montre qu'il s'agit d'une structure verticale et d'un dispositif, qui consiste moins à mettre en



L'analyse, une boîte à outils issus de différents cadres théoriques.

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

Secrétaire de rédaction :
Catherine Maupu

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation :
C.A.G. Paris

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

Photo de couverture : © Sébastien-Huette / Flickr

relation et à offrir des moyens, qu'à trier et à sélectionner au vu des points suivants :

« Partir des envies, intentions, engagements venus du terrain, des questions que se posent les équipes et auxquelles elles souhaitent construire des réponses appuyées sur la recherche » : actuellement les enseignants de terrain sont tellement surchargés que la formulation de questions, surtout collectivement, est assez peu crédible. La question d'une véritable formation continue y compris diplômante (master de sciences de l'éducation ou master de didactique des disciplines), l'engagement dans des projets de recherche avec des moyens (décharge notamment) répondraient davantage à notre conception. Le rôle des superviseurs dénommés « passeurs » qui auraient la compétence de repérer/traduire les questions en objets de recherche et d'identifier les cadres théoriques éventuellement pertinents pour les traiter en adressant les questions à une équipe de chercheurs précise, interroge.

Enfin, la « sélection » du comité stratégique de suivi de l'expérimentation qui établira la liste des projets retenus en se référant à l'avis et aux recommandations du Conseil scientifique, qui comprend des représentants du ministère, les recteurs des trois académies de la région, les responsables des sites universitaires, les directeurs des ESPÉ et de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ, ENS de Lyon), des personnalités extérieures, montre qu'il y a – ou qu'il y aura – des questions plus « légitimes » que d'autres.

SUR LA THÉMATIQUE DE L'ANALYSE DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES

C'est effectivement une question vive dans les ESPÉ au sens où chacun fait de « l'analyse » : de « situation professionnelle », de « pratique », « didactique », « réflexive », etc. Souvent c'est une boîte à outils issus de différents cadres théoriques (méconnus en tant que tels) mis à la main de chacun de manière pragmatique (formateurs non enseignants-chercheurs en particulier mais pas uniquement). L'universitarisation de la formation impose maintenant de sortir de ce pragmatisme pour plus de clarté théorique. Mais confronter les pratiques en la matière, ce n'est pas armer les praticiens pour les rendre plus compétents. Il faut conduire des travaux dans un cadre donné et les former (peut-être est-ce le projet de l'ICÉ ?). Mais qui décidera du cadre théorique dans

La faiblesse de cette recherche a été volontairement établie et entretenue, depuis l'« interdiction » de la recherche dans les IUFM par le ministre Fillon en 1993.

La recherche – et pas seulement en éducation – n'est pas un supplément mais une partie essentielle d'une formation réellement professionnelle et universitaire des enseignants.

Praticiens et chercheurs, une nécessaire collaboration.



lequel seront conduits les travaux communs ? Le comité stratégique ? Et au nom de quoi ? La proximité géographique des équipes ? Ce qui a le vent en poupe dans les ministères ? Pour ce dernier point, on a des raisons de le craindre, au vu des thématiques proposées pour l'amorçage du projet, lesquelles recourent presque exactement les priorités du ministère (« bienveillance », numérique, échec scolaire).

DES INTERROGATIONS QUI SUBSISTENT

Par leur direction Recherche, leur connaissance des équipes de recherche et des ressources en ÉPLE et écoles (via les tuteurs notamment), les ESPÉ seraient le lieu « naturel » pour mettre en œuvre les projets ICÉ, à condition de leur en donner les moyens et non d'essayer de les contourner ou exclure. Autre question. Quel est l'intérêt de créer ce type de structures alors qu'il existe déjà une structure, d'ailleurs soutenue par le ministère et pilotée par l'IFÉ : les « lieux d'éducation associés » (LÉA, <http://ife.ens-lyon.fr/lea>). Par certains aspects, le projet de l'ICÉ reprend étrangement les objectifs, ce qui pose incidemment la question de l'existence de ce dispositif et de sa pérennité – un dispositif souvent présenté comme l'héritier de celui des enseignants associés en établissements et en IUFM naguère mis en place à l'INRP, avec un empan et une autonomie autrement plus importants. En définitive, on constate que la sanctification du terrain – qui jamais ne mentirait – est une forme, sinon de forclusion, au moins le signe d'une volonté de confinement et de réduction des personnels à l'exercice du métier, et à lui seul, à une sorte d'expertise sèche (une compétence ?). Ce dispositif qui distingue d'un

côté des « hommes aux écus » qui « offrent de la connaissance » et de l'autre, des humbles (subalternes ?) en demande de savoirs, affamés de comprendre ce qu'ils feraient, est une forme subtile mais réactionnaire de confiscation du pouvoir de conception, d'agir et de réflexion des personnels. C'est un déni majuscule de leur professionnalité et une infantilisation supplémentaire.

Ce qui, en creux, se dessine, c'est l'évidement, plus ou moins subreptice, de la recherche dans les ESPÉ, au profit des ICÉ. Les ESPÉ deviendraient alors des écoles normatives, où l'on apprendrait la compétence des répertoires et à se tenir coi. La recherche – et pas seulement en éducation – n'est pas un supplément, ni même une cerise sur le (beau) verre, mais une partie essentielle d'une formation réellement professionnelle et universitaire des enseignants. Il s'agit d'une *conditio sine qua non* du caractère intrinsèquement concepteur de l'activité didactique, c'est-à-dire d'enseignement, d'apprentissage et, *in fine*, d'émancipation de toute sujétion, ce qui est le sens même de l'éducation. ●

(1) « Par de pareils objets les âmes sont blessées, et cela fait venir de coupables pensées. » (Molière, *Tartuffe ou l'imposteur*, acte III, scène II, vers 860-862). Tel est bien, en définitive, le fond de l'affaire...

(2) L'INRP s'est ainsi vu confier le secrétariat du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) de 1995 à 2000. Voir les textes de présentation des thématiques de recherche et aussi quelques résultats d'enquêtes qui montrent combien le ministère ne cesse de réinventer la roue depuis – dont on se dit qu'elle doit être carrée. Voir en ligne www.inrp.fr/Cncre/Accueil.html (consulté le 3 juin 2016).

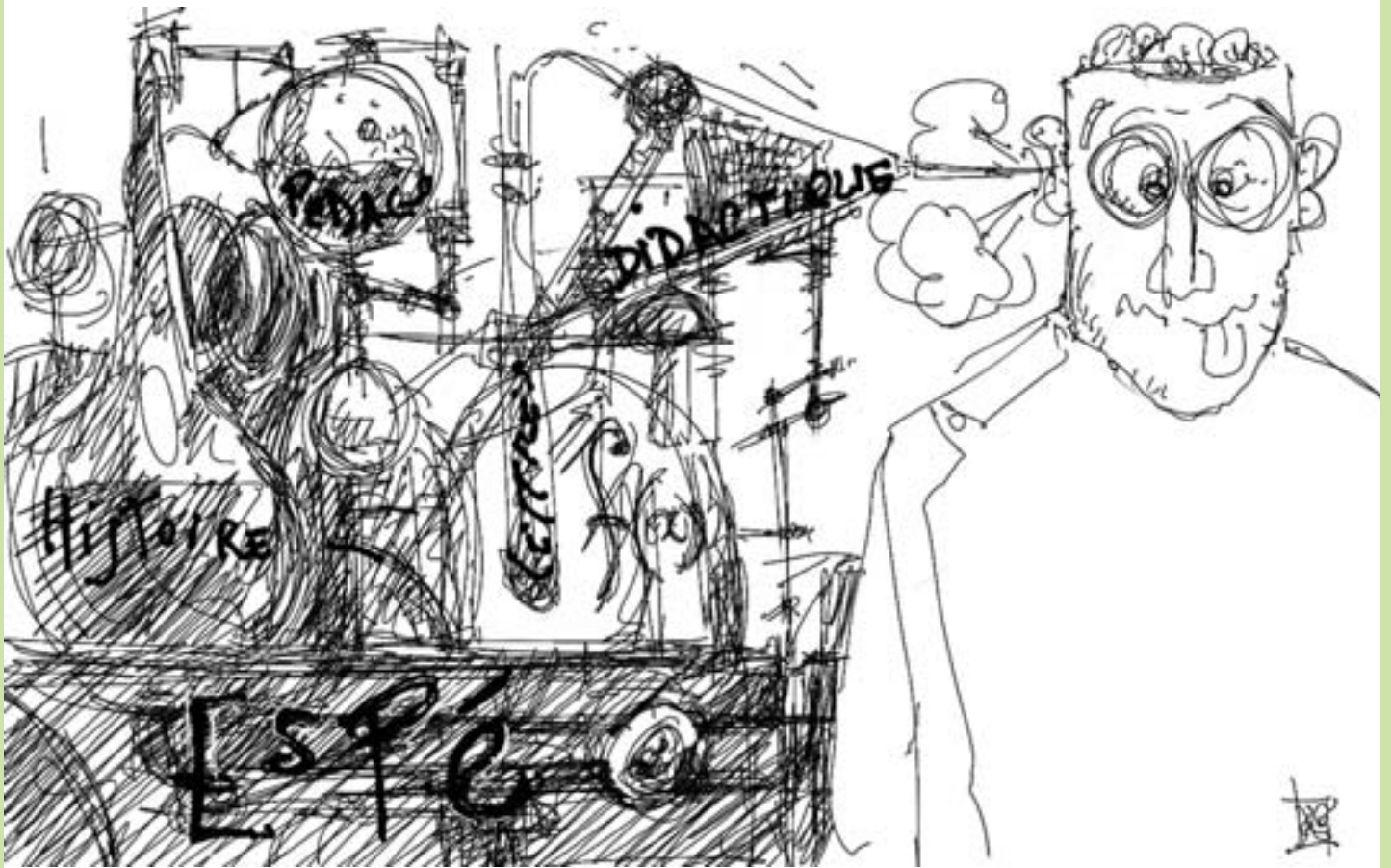




5

DOSSIER

DOSSIER



La recherche dans les masters MEEF : où en est-on ?

Apprendre est un métier qui s'apprend, et désormais à l'université dans le cadre de masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). La transition entre une formation essentiellement de préparation concours, suivie d'une année d'accompagnement à l'entrée dans le métier sous statut de professeur stagiaire, à une formation universitaire et professionnelle dans le cadre de masters, mettait au cœur de la mutation la place de la recherche. La reconnaissance de la nécessité pour exercer ce métier complexe d'un haut niveau de savoir scientifique, disciplinaire et didactique, la reconnaissance de l'utilité des sciences de l'édu-

Dossier
coordonné
par le
collectif FDE

cation et de la construction de compétences réflexives à travers une initiation à la recherche, ouvraient la formation des enseignant.e.s et CPE à un nouveau modèle. Qu'en est-il aujourd'hui de la place de la recherche dans la FDE ? Les maquettes de formation affichent-elles les ambitions de départ ? Les savoirs dispensés se réfèrent-ils aux travaux de recherche ? La formation à la recherche à travers la rédaction d'un mémoire dirigé est-elle effective ? Les ressources en enseignant.e.s qualifié.e.s sont-elles à la hauteur des besoins ? Ce dossier vise à donner la parole à des praticien.ne.s de la formation et des chercheurs/se.s impliqué.e.s sur ces questions.

De la viabilité d'un rapport à la recherche propre aux masters MEEF

→ par Michèle Artaud et Mary David

Comme dans tout master délivré par l'université, la formation dispensée en master MEEF pour les mentions 1, 2 et 3 doit avoir des « liens avec la recherche ». Dans nombre de cas, on fait comme si on devait y faire « de la recherche », cette pratique qu'en tant qu'enseignant-chercheur « on connaît bien ».

Il ne s'agit cependant pas d'initier à la recherche un futur *chercheur*, mais un futur *professeur* de l'enseignement primaire ou secondaire : en quoi donc un professeur a-t-il « besoin de recherche » et quels sont ces besoins ? Telle est la question qu'il est nécessaire d'abord de considérer comme problématique.

ÉTUDIER CE QUE PRODUIT LA RECHERCHE

Un professeur a à utiliser les résultats de recherche pour développer des *praxéologies*⁽¹⁾ professorales qui articulent à la fois les pratiques (les savoir-faire) et les savoirs qui permettent de les justifier, de les produire et de les rendre intelligibles. Prenons un exemple : un professeur doit reprendre avec ses classes l'étude de thèmes déjà étudiés les années antérieures, soit que les élèves aient des déficits dans la connaissance de ces thèmes, soit que l'on doive poursuivre leur étude. Une pratique répandue dans le métier consiste en ce cas à commencer par « faire des révisions », c'est-à-dire reprendre le travail *ab ovo*, tout en allant « plus vite ». Or les travaux de didactique sur le temps de l'étude mon-

trent que cette pratique s'avère non pertinente et proposent des dispositifs permettant de reprendre l'étude en évitant l'écueil signalé. Un professeur doit pouvoir s'instruire de ces travaux de recherche et modifier ses praxéologies en conséquence : ce ne sont pas en effet seulement les pratiques qui sont en cause mais également le savoir (didactique) qui les justifie ; faute d'un travail approprié à cet égard, la pratique des révisions perdure alors même que les programmes d'enseignement proscrivent énergiquement « les révisions systématiques » – sans toutefois en expliciter les raisons. De la même manière, un professeur doit être capable d'analyser un programme d'enseignement de façon à mettre au jour les organisations de savoir qui doivent être enseignées, de se procurer les ressources utiles pour cela, etc.

Bien entendu, pour prendre ainsi appui sur les résultats des recherches en éducation, qui fournissent des infrastructures tant du point de vue pédagogique et didactique que du point de vue du savoir à enseigner, un professeur doit avoir été instruit dans les domaines de recherche pertinents de façon à pouvoir se munir des ressources nécessaires. Mais aussi – et, osons le dire, surtout – il faut qu'on lui ait permis de *fabriquer* des techniques de développement s'appuyant sur de telles ressources, qu'on l'ait formé à ce travail d'*utilisation de la recherche* : il ne va nullement de soi en effet d'opérationnaliser dans une pratique des ingrédients de savoir, même conçus pour cela.

METTRE EN PRATIQUE DE LA RECHERCHE

L'utilisation et la mise en pratique de la recherche dans la formation des maîtres est par ailleurs ce qui permet d'utiliser la pratique (ou les enseignements du « terrain ») en formation. Comme les gestes professionnels ne se donnent pas spontanément à voir, et encore moins à analyser, il est nécessaire de mobiliser des cadres théoriques pour interpréter les pratiques observées et les principaux enjeux de l'acte d'enseigner. La recherche peut, et selon nous doit, aussi irriguer et instrumenter l'ensemble des enseignements à l'ESPÉ, y compris ceux qui semblent pouvoir s'en passer. Prenons l'exemple des formations au « contexte d'exercice » : elles sont de plus en plus souvent confiées à des enseignants, CPE ou chefs d'établissement expérimentés, comme si leur expérience professionnelle suffisaient à en faire des formateurs. L'idée sous-jacente est que si un professeur sait « tenir » sa classe, ou si un CPE sait gérer les relations avec les parents, ils pourront expliquer aux futurs professeurs comment faire. Cela signifie que la formation professionnelle non disciplinaire relève principalement de techniques, de « trucs » qu'il s'agit d'imiter au mieux pour s'en sortir dans le métier, et que ces tours de main sont indépendants des autres gestes du métier. Évidemment, cette perspective met de côté les enjeux de la construction d'une posture enseignante, de la compréhension globale du système éducatif et de ses enjeux, et de l'amélioration de ce système (notamment la poursuite de la

Comme les gestes professionnels ne se donnent pas spontanément à voir, et encore moins à analyser, il est nécessaire de mobiliser des cadres théoriques pour interpréter les pratiques observées et les principaux enjeux de l'acte d'enseigner.



démocratisation de l'École). Au contraire, au sein de groupes de formation stables avec un formateur formé à la recherche, il est possible de se confronter aux résultats des recherches en éducation et de mener (à une échelle modeste) des enquêtes qui vont contribuer à ce que les enseignants prennent des distances avec les pratiques observées et développe les leurs en s'appuyant autant que faire se peut sur des savoirs, et surtout puissent se questionner durablement sur leurs propres manières d'enseigner.

GRANDE PÉNURIE DE FORMATEURS

Produire une formation qui fasse émerger de telles compétences professionnelles ne s'improvise pas et, aujourd'hui, de nombreuses conditions et contraintes mettent à mal les tentatives pour aller dans ce sens. D'abord, le discours institutionnel est ambigu, alternant des injonctions à faire cela et des énoncés contradictoires mais aussi niant les besoins pour le faire. Dans les ESPÉ, on manque cruellement de formateurs dont le rapport à la recherche soit adéquat, mais aussi de temps et de sérénité pour construire une formation de formateurs qui permette de pallier cela.

Les formateurs permanents sont épuisés par les changements incés-

Dans les ESPÉ, on manque cruellement de formateurs dont le rapport à la recherche soit adéquat, mais aussi de temps et de sérénité pour construire une formation de formateurs qui permette de pallier cela.

sants imposés et la surcharge de travail, heures supplémentaires mais aussi tâches non rémunérées. En raison de la grande pénurie de formateurs permanents, on met dans les équipes des formateurs issus des universités, des établissements primaires et secondaires, voire d'organismes privés ou d'associations, en leur faisant occuper une position pour laquelle ils ne sont pas préparés et, pour les personnels du primaire et du secondaire, dans des conditions parfois déplorables : ils sont prévenus la semaine précédant le début des enseignements qu'ils vont avoir tel groupe d'étudiants à former sur tel sujet ; on leur confie de la direction de mémoires alors qu'ils n'ont pas de formation en recherche en éducation et sans appui possible ; ils travaillent en heures supplémentaires et dans des sites parfois éloignés de leur lieu de travail et de résidence, ce qui rend quasi impossibles les réunions d'équipes, etc.

Les étudiants peuvent alors se trouver devant des pratiques et des discours contradictoires. Doit-on produire une séquence d'enseignement sur le théorème de Pythagore ? il n'y a qu'à savoir un peu de choses sur le théorème de Pythagore, disent les uns ; il faut avoir en tête et en main des notions de didac-



© Leigh Blackall Flickr

tique permettant de développer suffisamment la matière à enseigner mais aussi des manières de l'enseigner, disent d'autres ; ouvrez un livre et piochez dedans, conseillent d'autres encore... Et dans cette cacophonie, les pratiques et les discours fondés sur de la recherche, plus difficiles d'accès que d'autres, ont du mal à faire entendre leur voix compte tenu du peu d'heures qui leur sont accordées en fait et de la faible légitimité institutionnelle sur laquelle ils peuvent compter.

(*) Une praxéologie se construit en réponse à une ou des questions autour de types de tâches que l'on a à accomplir. Voir par exemple Yves Chevallard, « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique » (1998).

yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=27

LE DÉTRICOTAGE DE LA RECHERCHE EN FRANCE

La mise en place des initiatives d'excellence, le changement de mode de financement, entre financements récurrents et par appels à projets extrêmement ciblés, comme entre recherches publiques et recherches privées, commencent à marquer visiblement le paysage scientifique des établissements et des regroupements d'établissements.

Cela se traduit aujourd'hui par :

- ▶ la suppression d'un nombre non négligeable de pans de recherche ;
- ▶ la diminution des moyens de fonctionnement quotidien et donc le durcissement des conditions de travail ;
- ▶ les fermetures conséquentes d'équipes et laboratoires de recherche ;
- ▶ les réorganisations de plus en plus rapprochées dans le temps des thématiques de recherche dans les laboratoires maintenus (or, la recherche a besoin de temps !)

▶ la fermeture des formations ou des parcours de formations qui n'ont plus de recherches adossées ;

▶ des embauches de plus en plus centrées sur le profil recherche et non formation, diminuant la qualité de formation et donc de recherche des futur.e.s doctorant.e.s.

Par ailleurs, les nouveaux arrêté doctorat (25 mai 2016) et contrat doctoral (29 août 2016), mis en application au 1^{er} septembre, génèrent des changements dans la formation doctorale qui interrogent. Un premier changement concerne la constitution des jurys de thèse comme la parité femme-homme, les motifs d'exclusion, etc., et un second le contour de l'école doctorale. Un troisième concerne les conditions d'entrée en thèse avec le système de VAE autorisant des personnes qui ne détiennent pas de master à entrer en thèse après passage par la commission d'évaluation *ad hoc*. Tout

cela modifie le paysage de la recherche et de la formation à la recherche des doctorant.e.s et de leurs encadrant.e.s.

Le SNESUP alerte depuis plusieurs années les instances gouvernementales et l'opinion publique sur de nombreux effets minorés du changement de production de la recherche en France et plus largement en Europe. Il se propose d'étudier ce changement de paysage et de prospecter les conséquences attendues sur le développement économique et social du pays. À cet égard, le budget prévisionnel 2017 sera un élément indicateur fort de l'écoute ou non de ces alertes. Les choix en matière de recherche et développement (et technologie ?) seront un des éléments clefs de la campagne présidentielle qui seront scrutés par les organisations syndicales.

Que disent les enseignant.e.s-formateurs/trices à propos du mémoire dans les masters MEEF ?

→ par Muriel Coret et Mary David

Nous avons posé trois questions à six collègues enseignant.e.s-formateurs/trices (EF) intervenant en ESPÉ (Bordeaux, Nantes, Caen et Poitiers) et de statuts différents (PRAG, MCF, PREC, PEMF, PFA). Nous leur avons demandé à quoi devait, selon eux, servir le mémoire, comment il se mettait effectivement en place et les principales difficultés rencontrées. Nous reproduisons ci-dessous quelques extraits significatifs de leurs réponses.

LES OBJECTIFS DU MÉMOIRE ?

EF PREC : « À mon sens, le mémoire vise à faire prendre de la distance à un professeur-étudiant stagiaire (PES) sur sa pratique ou sur la pratique, en s'appuyant sur un objet précis, circonscrit au lieu de se contenter de généralités plus ou moins éclairées sur les objets de savoir ou sur les méthodes d'apprentissage. »

EF PRAG : « [Le mémoire vise à] aider l'étudiant à se professionnaliser en mettant à distance sa pratique ou celle de collègues. En effet, contraint par l'immédiateté et l'urgence de la classe, l'enseignant n'a pas le temps d'analyser sa pratique et les pratiques de classe. Pour un novice, en particulier, forcément centré sur lui-même et ses difficultés éventuelles à tenir la classe, [celui-ci] peut perdre de vue les enjeux didactiques de ce qu'il propose à ses élèves. Le mémoire, envisagé dans sa dimension processuelle, peut constituer un lieu pour se décentrer et s'intéresser de plus près aux élèves, à



leurs apprentissages et à leurs difficultés. »

EF MCF1 : « La réalisation d'un mémoire permet de mettre en œuvre et de renforcer chez les étudiants stagiaires, une posture, des dispositions réflexives, une capacité à problématiser des thèmes liés au domaine de l'éducation, à discuter un certain nombre d'évidences ou de stéréotypes véhiculés dans les médias (par exemple en matière d'explication naturalisante de la difficulté scolaire ou de conception déficitaire des familles populaires, etc.). Développer une réflexivité par rapport à ses pratiques professionnelles, interroger ses prénotions donc, et renforcer sa capacité argumentative à travers une appropriation de textes scientifiques, notamment dans le domaine des SHS. »

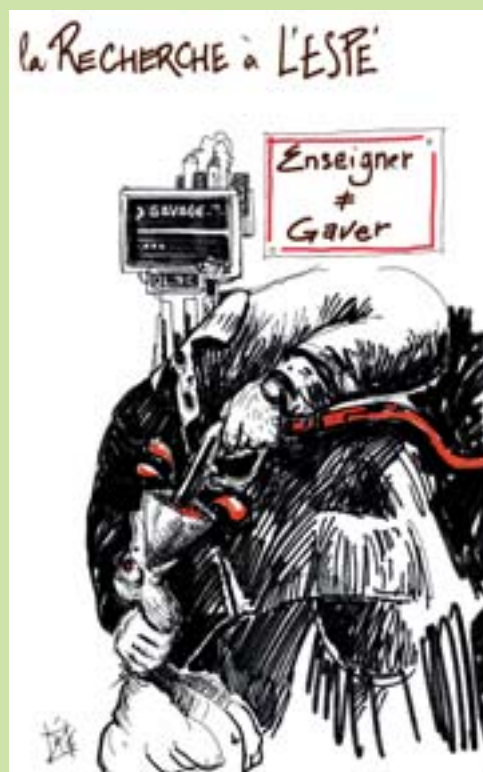
EF PRAG : « [Le mémoire vise à] créer une passerelle entre le monde de la recherche et celui du "terrain". [...] Le mémoire fournit à l'étudiant ou au stagiaire l'occa-

sion de se familiariser avec les apports de la recherche, qu'il peut ensuite relayer au sein de son établissement. Il n'est pas rare de voir des stagiaires mettre en œuvre des dispositifs innovants auxquels s'associent parfois des collègues de leur établissement. De même, les stagiaires ou étudiants, à l'occasion de leur recueil de données pour leur mémoire, échangent beaucoup avec les enseignants en poste (entretiens, observations filmées dans les classes). Il m'est arrivé de lire dans plusieurs entretiens combien des enseignants s'interrogeaient sur leurs pratiques à la suite de leurs échanges avec les étudiants. En ce sens, l'étudiant ou le stagiaire est un "passeur". »

SUIVI DES ÉTUDIANTS STAGIAIRES POUR LA RECHERCHE ?

EF PRAG : « [Nous utilisons] deux modalités d'organisation. 1) Un suivi collectif en séminaire : acculturation à la littérature de recherche, construction d'hypo-

« Le mémoire, envisagé dans sa dimension processuelle, peut constituer un lieu pour se décentrer et s'intéresser de plus près aux élèves, à leurs apprentissages et à leurs difficultés. »





thèses de recherche, constitution d'un recueil de données, rédaction formelle du mémoire, partage des difficultés rencontrées, élaboration collective de solutions. 2) Un suivi individuel lors d'entretiens : affinement des hypothèses de recherche et du recueil de données, rappel des contraintes temporelles de rédaction en fonction des impératifs et de l'avancée de chaque étudiant. »

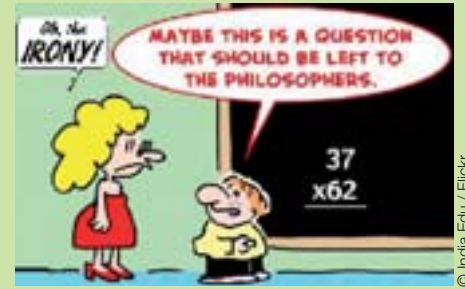
EF MCF2 : « Le suivi se fait en trois à cinq étapes au moins, toutes étant l'objet d'un rendez-vous : examen du sujet, approche de la littérature critique et du terrain, problématisation (ces trois étapes peuvent parfois néanmoins n'en faire qu'une [...]), plan détaillé, rédaction. Certaines formations disposent en plus de séminaires de recherche/méthodologie qui permettent d'approfondir tant sur les contenus que sur la méthodologie employée. »

EF PREC : « Dans le cadre du suivi de mémoire, trois rendez-vous sont posés dans l'année. [...] Le premier cadre la question de recherche précisément (déjà posée lors des séminaires dédiés), fait le point sur les premières lectures théoriques fournies en séminaire, les complète éventuellement puis

cadre le protocole de recherche et donne des pistes de travail. [...] »

Le deuxième rendez-vous [...] affine le protocole, en particulier la séance qui sera montée/observée, dans le cadre ou non d'une séquence plus globale. Il détermine les observables en lien avec les hypothèses de recherche. Il fait donc le lien avec les TD de didactique disciplinaire. [...] Entre le deuxième et le troisième rendez-vous ont lieu les séminaires portant sur la méthodologie d'analyse des données, par exemple d'analyse de corpus. [...] Selon les PES/étudiants, le nombre de rendez-vous est accru, soit parce que des difficultés se font jour, soit parce que le PES/étudiant est fortement engagé dans son écrit et produit un travail d'une extrême richesse. Pour certains, le nombre de rendez-vous peut atteindre six et le nombre de mails croisés peut se monter à une quarantaine. (Tout cela pour une heure TD pour les rapports d'analyse des pratiques professionnelles (RAPP) et trois [heures] pour les mémoires, en co-intervention, ça ne fait plus beaucoup [de temps disponible] !) »

EF MCF1 : « Les étudiants sont invités à formuler en septembre un thème de recherche provisoire et faire des vœux en matière d'encadrement. Des enseignants-chercheurs des laboratoires de SHS de l'université acceptent suivant leur spécialité d'en encadrer. [...] Des entretiens réguliers sont ensuite organisés pour chaque étape du processus, de la problématisation à l'écriture du texte de fin d'année en passant par le dispositif méthodologique. [...] Dans quelques cas, des professionnels formateurs non universitaires encadrent ces travaux, suivant leur spécialité. »



© India Edu / Flickr

« Difficulté à donner la priorité au mémoire par rapport à tous les autres impératifs auxquels ils sont tenus. »

EF PEMF : « C'est assez difficile de suivre les étudiants. N'étant pas sur [leur site de formation], je ne peux les voir qu'au cours des quelques heures de séminaires. [...] Du coup, les échanges se font essentiellement sur Internet. À partir du mois de novembre, il y a eu un très gros travail de lecture, qui s'est répété trois à quatre fois dans l'année pour chaque étudiant. Cela était nouveau pour moi : il fallait les guider sans faire à leur place. C'était parfois compliqué et je me suis souvent sentie seule ! De plus, je ne savais pas toujours trop quels didacticiens conseiller à un des étudiants dont la discipline concernée par la recherche n'est pas celle que je connais le mieux ! »

PRINCIPALES DIFFICULTÉS OBSERVÉES CHEZ LES ÉTUDIANTS DANS LEUR TRAVAIL DE RECHERCHE ?

EF PRAG : « La temporalité liée à la surcharge de travail des étudiants et stagiaires (qui ont un concours à (re)préparer ; la classe à préparer ; les cours à l'ESPÉ ; l'obtention du master qui nécessite des modalités nombreuses et complexes d'évaluation). [Cela oblige] le directeur de mémoire [à] réduire ses exigences, jusqu'à accepter des écrits "limites" : à l'impossible nul n'est tenu, en particulier pour un stagiaire souvent fragilisé par une année de stage éprouvante d'un point de vue professionnel, identitaire, voire familial pour certains. La difficulté d'adopter une posture de recherche dans un temps aussi contraint : apprendre à lire un article est en soi une activité longue et complexe... De là à s'approprier un cadre théorique et à comprendre ce qu'est une hypothèse de recherche... »



© Frédéric Blisson / Flickr



→ **EF MCF₂** : « Difficulté à donner la priorité au mémoire par rapport à tous les autres impératifs auxquels ils sont tenus. »

EF PFA : « [Une des difficultés], c'est aussi de leur mettre un peu la pression pour qu'ils se mettent à écrire. Ils sont concentrés sur la préparation de leur cours, ils en ont un peu marre de réfléchir sur les conceptions à la suite de leur année de préparation au concours... C'est pour cela qu'il est important de faire le lien avec le terrain pour leur montrer l'utilité d'une telle réflexion... aujourd'hui mais aussi pour plus tard ! »

EF PEMF : « La principale difficulté qu'ils rencontrent est que ce travail de recherche reste formel pour eux. Ils ne le considèrent que comme une commande institutionnelle qui n'a pas de sens, de fonctionnalité du point de vue de leur formation. Une autre difficulté qu'ils rencontrent est de trouver le temps de lire des écrits scientifiques et de les inclure de manière pertinente dans leur travail de recherche. À leur décharge, il y a la masse de travail qu'ils ont en M2 avec les cours à l'ÉSPÉ et surtout le mi-temps en classe. La gestion de la classe est ce qui les monopolise en priorité. »

EF PREC : « Un rapport à l'écrit réflexif non construit ; l'écrit est considéré comme un pensum

« Le suivi se fait en trois à cinq étapes au moins, toutes étant l'objet d'un rendez-vous : examen du sujet, approche de la littérature critique et du terrain, problématisation (ces trois étapes peuvent parfois n'en faire qu'une), plan détaillé, rédaction. »

voulu par l'ÉSPÉ et pas comme un objet qui fait avancer la professionnalité. [...]

Ces éléments se retrouvent dans les discours de nombre d'enseignants de terrain qui n'ont pas vécu cet exercice et qui entretiennent les PES dans l'idée que tout ça n'est qu'un mauvais moment à passer et qu'après c'en sera fini de tous ces types d'écrits professionnels. »

EF MCF₁ : « Pour les étudiants les plus éloignés de la culture de l'écrit (les groupes sont de ce point de vue assez hétérogènes), la difficulté est liée à ce travail d'appropriation des textes scientifiques disponibles sur les questions d'éducation et de socialisation (textes que beaucoup d'étudiants ignorent totalement). Le travail d'écriture/lecture peut s'avérer très compliqué pour une partie des étudiants dont la culture est très "numérique" (avec ce que cela peut induire en termes de lectures segmentées, de difficultés de concentration sur un seul objet, de maniement du signe graphique, etc.). Maîtriser une méthodologie d'enquête constitue aussi une nouveauté et pour certains un obstacle difficile à surmonter (expérimenter un protocole sur un terrain, mener un entretien, etc.). Rompre avec le sens com-



© Denis Gaumé

mun ou une approche normative et moralisante des faits sociaux et éducatifs constitue pour une bonne part des étudiants une difficulté récurrente. [...] Un des enjeux étant de faire passer aux étudiants que les pratiques sont toujours liées (de manière réflexive ou non) à des conceptions théoriques. »

EF PREC : « Une difficulté à opérer des liens entre tous les aspects des UE de formation alors que ce serait pourtant le lieu idéal pour cela. Cela est aussi à mettre en lien avec le timing resserré de cette formation. »

EF PRAG : « Le manque de cadrage institutionnel suffisamment explicite : d'un directeur à l'autre, d'un parcours à l'autre, les exigences sont très différentes, les discours sont contradictoires, ce qui crée des disparités d'évaluation entre les étudiants et des crispations de leur part. »

EF PRAG : « Le manque de reconnaissance du travail de mémoire par les corps académiques (Inspection) : le mémoire n'est guère considéré comme un outil professionnalisant par l'Inspection, aucun rôle majeur ne lui est accordé dans la titularisation des stagiaires. Pourquoi les stagiaires y accorderaient-ils de l'importance, si ce n'est que comme une exigence formelle pour le master, bien inutile et chronophage ? »



© Alan Levine / Flickr

Le mémoire et son encadrement dans les masters MEEF : quel état des lieux et quelles revendications ?

→ par le collectif FDE du SNESUP

Le cadrage institutionnel du master MEEF a été mis en place par un arrêté du 27 août 2013, où il est spécifié que « chaque étudiant réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation ».

La note ministérielle d'octobre 2015 sur la rédaction du mémoire indique « qu'elle relève d'une démarche scientifique qui suppose un exercice de problématisation dans un va-et-vient entre données empiriques et confrontation à l'état des connaissances, une méthodologie de recueil des données, un recueil de corpus et une analyse. Cette activité essentielle aide l'enseignant ou le personnel d'éducation débutant à construire des compétences qui lui seront utiles tout au long de sa carrière »...

QUE SAIT-ON DES PRATIQUES EN LA MATIÈRE ?

Comme le montrent les réponses des collègues qui encadrent des mémoires et des discussions au sein de nos ESPÉ, le statut du mémoire est à conforter. Et bien que les équipes des ESPÉ aient maintenant plusieurs années d'expérience dans l'encadrement des mémoires de master, et malgré la note ministérielle qui en précise le contenu et les modalités de mise en œuvre, le mémoire reste un objet incertain et variable. Incertain à cause de la complexité de l'articulation des différentes dimensions de la formation universitaire et professionnelle. Variable puisque sa mise en œuvre dépend des moyens et des ressources des ESPÉ et des universités, du parcours et du statut des formateurs engagés dans le suivi, des incitations voire des injonctions des corps d'inspection, etc.

Souvent, en effet, le mémoire est perçu comme un outil privilégié pour le professeur stagiaire de prise de distance avec son expérience professionnelle débutante, de décentration par rapport aux difficultés et questions immédiates. D'autres dispositifs sont spécifiquement dédiés à ces objectifs, telle l'analyse outillée des pratiques ou de l'activité qui a ce rôle d'aide à la lecture de son expérience débutante en la mettant à distance... Le rôle formateur du mémoire est souligné par tous pour apprendre le métier, comprendre ce qu'est le métier, adopter une posture qui servira par la suite. Le mémoire, en effet, ne devrait-il pas être d'abord un apprentissage, une formation à la recherche dont l'objectif serait à plus long terme ? Faire une expérience de recherche sur une question forcément délimitée pour s'approprier la rigueur de la démarche et un positionnement critique, et contribuer à la connaissance du/dans le métier...



© Denis Gaumé

Le rôle formateur du mémoire est souligné par tous pour apprendre le métier, comprendre ce qu'est le métier, adopter une posture qui servira par la suite.

Mais dans cette hypothèse, l'exigence et les moyens d'un travail scientifique de master sont nécessaires dans les faits, au-delà des discours. Alors le mémoire pourrait jouer son rôle dans une formation universitaire et professionnelle de masters MEEF.

COMMENT RENDRE COMPATIBLE LE STAGE EN RESPONSABILITÉ ET LE MÉMOIRE ?

Les enseignant.e.s-formateurs/trices qui encadrent les mémoires font ce constat de la grande difficulté pour les stagiaires de dégager du temps pour entrer dans le travail du mémoire, qui nécessite un temps long, et pour en faire une priorité de formation. Accaparés par le stage en responsabilité, ou par la répréparation du concours pour les non-lauréats, les M2 peuvent difficilement consacrer le temps et la disponibilité d'esprit nécessaire à la réalisation du mémoire. Pire, ce travail est souvent perçu comme une injonction bureaucratique et formelle. La première exigence est la réduction du temps de stage à un tiers-temps et une

entrée réellement progressive dans le métier avec service allégé et accompagnement professionnel. Quant à ce qui est présenté comme une alternative au mémoire (le portfolio), cela déplace le problème. Car la question n'est pas tant la « forme » prise par ce travail et sa restitution mais bien la dynamique intellectuelle et des conditions matérielles de son élaboration.

QUEL SUIVI DE MÉMOIRE POUR ATTEINDRE SES OBJECTIFS DE FORMATION ?

La pénurie d'enseignant.e.s-formateurs/trices dans les ESPÉ conduit à imposer à chacun.e de suivre un grand nombre de mémoires, au mépris des qualifications et de l'expérience. Le déficit d'enseignant.e.s-chercheur/se.s (EC) dans les ESPÉ (seulement 30 % des formateurs) accroît cette difficulté. Si la capacité à suivre des mémoires peut provenir de différentes sources, le suivi de mémoire ne saurait être imposé aux non-EC.

De la même manière, si le travail collectif en séminaire peut utilement accompagner le suivi individuel des mémoires, il faut dénoncer cette modalité de suivi lorsqu'elle est imposée comme unique moyen d'encadrement, pour pallier l'insuffisance de moyens.

Enfin, des réductions arbitraires du nombre d'heures de suivi ont lieu, parfois en couplant le suivi avec les visites de stage. Un volume horaire dédié et suffisant doit être alloué dans tous les parcours pour le suivi de mémoire.

On ne peut que déplorer un affichage ambitieux quant au rôle du mémoire et de la recherche dans la formation en master MEEF, assorti de conditions de mise en œuvre qui ruinent le projet initial et laissent enseignant.e.s et stagiaires se débrouiller avec des conditions réelles de formation difficiles, aléatoires, variables...

Que pourrait être un adossement à la recherche dans un mémoire de master MEEF ?

→ par Yves Chevallard, professeur émérite à l'université d'Aix-Marseille

À la question du lien entre mémoire MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et recherche, des réponses diverses ont déjà été données dans les textes et dans les faits. Voici cependant une réponse possible, réduite à ses éléments essentiels.

Premier élément : comme l'ensemble de la formation des futurs professeurs, le mémoire du master MEEF doit contribuer, du même mouvement, à la professionnalisation individuelle et collective des personnes en formation et, consubstantiellement, à la professionnalisation du métier qu'elles ont choisi d'exercer – les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation étant essentiellement, aujourd'hui encore, malgré les IUFM puis les ESPÉ, des semi-professions. Figure possible de cette professionnalisation du métier : le séminaire d'établissement, où les personnels concernés examineraient sans exclusive les questions qui se posent à eux dans leur activité. Ce dispositif aujourd'hui encore imaginaire situe le mémoire MEEF, non comme un *hapax* formatif, une expérience de débutant vite oubliée sous les certitudes du métier-tel-qu'il-est-vraiment, mais comme une préfiguration et le lieu d'un premier apprentissage d'une compétence professionnelle clé de la refondation historique des systèmes scolaires que l'on peut espérer.

COMPTE RENDU D'UNE ENQUÊTE

Deuxième élément : un mémoire MEEF est le compte rendu d'une enquête sur une question de développement professionnel. Pour ce qui est du sens possible de l'expression « question de développement professionnel », l'observation du système actuel laisse quelque peu perplexe. C'est ainsi par exemple que, en attendant la venue à l'existence éventuelle, à titre de « thématique transversale », d'une « éducation aux mathématiques » ou d'une « éducation à la langue anglaise », etc., si possible « en partenariat », on doit constater que les « quatre grands volets » mentionnés par le règlement du « Concours national du meilleur exposé de mémoire de master "MEEF" en 180 secondes » semblent ignorer avec superbe le corps-à-corps didactique qui constitue le cœur de métier de l'enseignant. Même si toute illustration est en elle-même déséquilibrée, on peut penser, par exemple, que le fait d'interroger en termes généraux la notion de bienveillance (des élèves à l'endroit de leurs professeurs, ou peut-être l'inverse) sans en étudier la pesée concrète sur tel ou tel apprentissage ne touche pas au cœur du métier aussi vaillamment



© Quark67 - Wikipédia

que le fait d'enquêter sur le rôle, dans l'élaboration critique d'un rapport partagé à la notion de développement durable au collège, des connaissances que la classe se rendra disponibles (ou non) en matière climatologique par exemple ; ou d'enquêter, qualitativement et quantitativement, sur les effets, dans le travail des classes du cycle 2 (CP, CE1, CE2), de la présence (ou de l'absence) de la notion cruciale d'espèce de grandeur. Le choix de la question étudiée est décisif pour la professionnalisation du métier, parce que les problèmes des MEEF sont encore largement délaissés (sauf parfois dans leurs périphéries) par la science instituée, alors même que ces métiers font l'objet d'une masse profuse de discours spontanés, normatifs ou polémiques, relevant fréquemment de l'opinion peu ou mal informée.

Le sens donné au mot d'enquête est l'autre point cardinal de la réponse envisagée ici : quand

dira-t-on, en effet, que tel mémoire rend compte d'une enquête « scientifique », ou, plus justement, d'ambition scientifique ? C'est ici en effet que la référence aux sciences fait surgir, notamment dans l'ombre portée des sciences humaines et sociales, tous les risques d'un surmoi méthodologique et épistémologique tyrannique, à la fois tranquilisant et asséchant. La note ministérielle du 28 octobre 2015 (« relative à la mise en œuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »), qui semble mêler des réponses parfois clairement dissonantes, parle ainsi – très classiquement – de « revue de travaux ». En un sens, l'enquête sur une question suppose toujours l'examen d'un ensemble significatif de réponses existantes, certaines à prétention scientifique, d'autres à visée purement pragmatique, qui fourniront notamment une matière à travailler en vue de créer une (ébauche de) réponse appropriée aux conditions de tous ordres sous lesquelles cette réponse devrait vivre. Or une revue de littérature est trop souvent, dans ce qu'il nous est donné de lire, un geste formel, sans lien fonctionnel clair avec la question étudiée. Semblablement, on voit se multiplier, pour des motifs que l'enquête exposée dans le mémoire n'éclairera pas, les références parfois insistantes à des « théories » sans rapport net avec l'étude réalisée, mais que, murmure-t-on, « on ne peut pas ne pas citer ». Ce rituel ne garantit aucune scienti-

Le choix de la question étudiée est décisif pour la professionnalisation du métier.

ficité — et donc, conséquemment, aucune formation bien raisonnée. Quoique cette évocation n'ait rien d'agréable, ajoutons que l'initiation à l'univers de la recherche ne doit pas oublier que tout n'y est pas parfait — que, par exemple, on y trouve aussi des « chercheurs » passés maîtres dans l'art triste de l'optimisation académique, qui permet, à partir d'un apport scientifique des plus modestes, de dégager des bénéfices institutionnels parfois exorbitants. L'enquête sur la question qu'on a choisi d'étudier « scientifiquement » doit être commandée par l'unique objectif de construire à cette question une réponse appropriée, validée autant que ce sera possible. Dans cette quête, le choix des réponses examinées, celui des outils méthodologiques et théoriques mobilisés et mis en œuvre font partie intégrante de la recherche et devront être appréciés comme tels : il n'y a pas, ici, d'automatisme qui tienne.

LA FORMATION DOIT SATISFAIRE LES BESOINS DE SAVOIR

Quel est en tout cela le destin de la formation ? Brutalement, on pourrait dire : comme l'intendance, la formation suivra. La formation doit, sur ce point, satisfaire en priorité les besoins de savoir qu'engendre la volonté d'explorer, d'analyser, de comprendre, d'élaborer, de proposer. On ne saurait bien sûr apprendre tout ce qui serait utile à la profession en construction et au professionnel

Successful education outcomes result from attention to basic issues of human rights and what characterises humanity, a natural curiosity, the incorporation of new experiences into previous understandings, a capacity to question, a wish to advance one's self, to be involved in meaningful relationships and worthwhile pursuits.

© Aaron Davis Flickr

en formation en une unique recherche. Un mémoire MEEF ne saurait répondre à une recette visant le « tout-en-un ». L'étude d'une question assez complexe — à l'instar de celles énoncées plus haut — engendre une multiplicité de questions qui peuvent, chacune, faire l'objet d'un mémoire à part entière.

Sur cette base peuvent se constituer des « cartels » réunissant autant de mémoires qu'il y a de telles questions, comme il en va

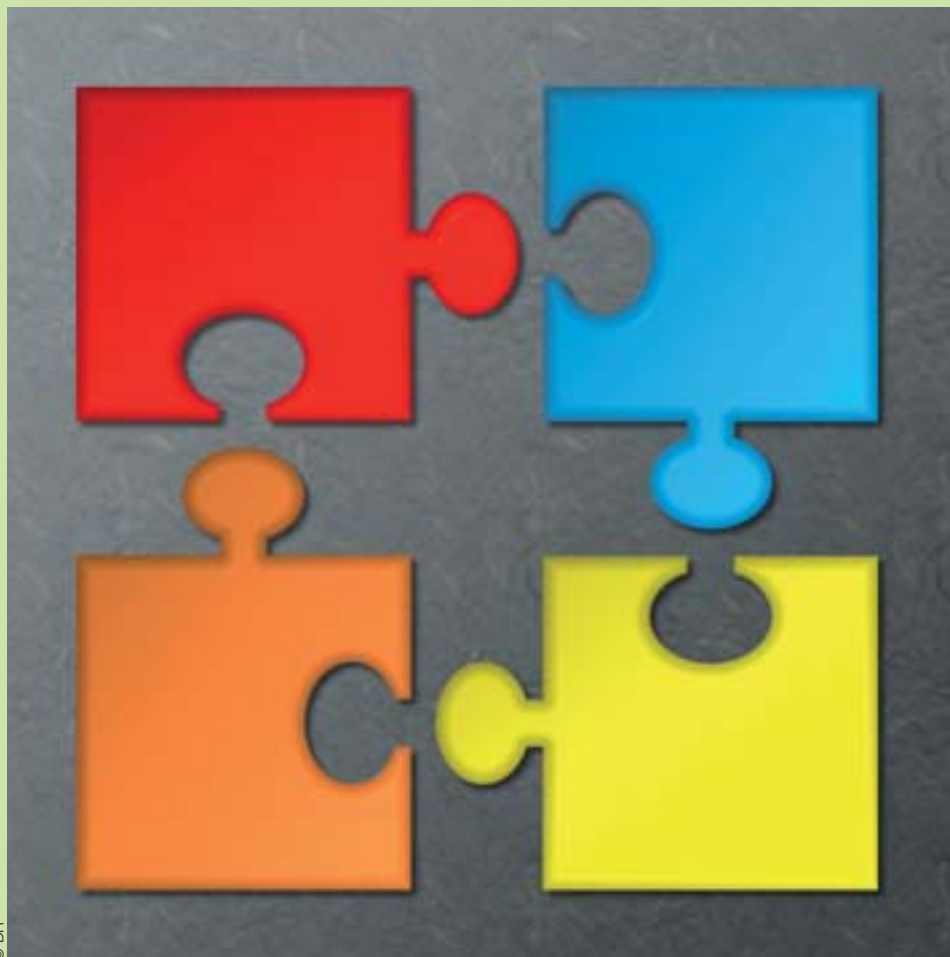
lorsqu'on se partage le travail au sein d'une entité de recherche. Chaque cartel aura ainsi son petit séminaire propre, préfiguration du séminaire d'établissement évoqué plus haut. Un tel dispositif, observera-t-on peut-être, favorisera l'apprentissage du travail en équipe. Certes. Mais il aura surtout pour objet de recenser les besoins de connaissance des « cartellistes », qu'il s'efforcera de satisfaire de façon idoine. Il sera ainsi, aussi, un « gisement de formation ».

Insistons. Paradoxalement peut-être, pour que la recherche soit un moyen au service de la formation, il est indispensable, dans le cadre du travail conduisant au mémoire, que la formation ne soit voulue que comme un moyen au service de la recherche, à laquelle elle est momentanément subordonnée. Sans doute deux regards doivent-ils se porter sur le résultat « final » — le mémoire et sa soutenance. Il y aura le regard principal, qui apprécie ce résultat en tant que compte rendu d'une enquête voulue scientifique dont, eu égard à la professionnalisation visée, celle du métier notamment ; le résultat doit constituer un apport en soi, si modeste soit-il. Et il y aura un regard complémentaire, qui interroge ce que ses auteurs ont dû ou pu apprendre pour parvenir à produire ce résultat.

**Qu'ont-ils trouvé ?
Qu'ont-ils appris ?
Deux questions qui doivent se faire entendre.**

Ce sera là une riche information pour l'équipe de formateurs et de chercheurs afin d'optimiser, d'une année sur l'autre, la poursuite du processus de formation par la recherche. Il n'en reste pas moins que formation (motivée) et recherche (non ritualisée) ne doivent pas être confondues, au risque de desservir l'une et l'autre, d'affaiblir l'une par l'autre.

« Qu'ont-ils trouvé ? » et « Qu'ont-ils appris ? » sont deux questions solidaires, certes, entre lesquelles cependant il ne saurait y avoir de compensation sensée ni de substitution féconde. Bravement, droitement, sans biaiser, l'une et l'autre devront se faire entendre.



© DR

La part du français dans le « décrochage » scolaire : réflexions didactiques

→ par Pierre Sémidor

La revue *Repères - Recherches en didactique du français langue maternelle* (ENS Éditions, 2016), sur le thème « Décrocher à l'école : la part du français » (n° 53), s'intéresse au décrochage scolaire dans une perspective didactique, en se focalisant plus particulièrement sur l'enseignement du français, ce que les coordonnateurs du numéro (Régine Delamotte, Marie-Claude Penloup et Yves Reuter) présentent comme un défi.

La question du décrochage n'est pas nouvelle, ainsi que le rappellent les deux premiers textes, qui donnent des éléments de cadrage en rappelant l'ampleur du problème et l'historique des plans de lutte contre ce phénomène. La nouveauté réside dans l'angle d'observation. En effet, quels que soient les champs d'ancrage (psychologie ou sociologie), les recherches déjà publiées sur les interactions entre le sujet, son milieu et l'école, sont envisagées de manière générique : les questions du climat scolaire, de l'estime de soi des élèves, de leur bien-être à l'école, du sens qu'ils n'arrivent pas à attribuer aux apprentissages sont ainsi amplement documentées.

(BIEN) ACCUEILLIR POUR ENSEIGNER

Le caractère novateur de ce numéro est de contribuer à faire émerger une dimension jusqu'alors occultée en appréhendant le décrochage dans une perspective didactique. En effet, les ambitions de l'école ne sont pas seulement de donner aux élèves du « bien-être » et le désir d'y revenir le lendemain. Elle vise aussi à former des citoyens « outillés » capables de s'insérer, de participer et de construire la société dans laquelle ils sont nés. Si l'école doit être bien-

**L'école
vise
à former
des citoyens
« outillés »
capables
de s'insérer,
de participer
et
de construire
la société
dans laquelle
ils sont nés.**

veillante, elle doit être aussi enseignante et, dans leurs limites et leurs imperfections, c'est bien le rôle des disciplines scolaires que de donner aux élèves des outils pour penser le monde. Or, le décrochage scolaire pourrait être moins homogène que ne le laissent penser les recherches déjà publiées. La responsabilité sociale des didactiques est alors d'étudier de manière plus fine les fluctuations d'investissement que peut connaître chaque élève.

Un premier ensemble d'articles entend montrer l'intérêt des recherches didactiques et de la prise en compte des disciplines scolaires pour préciser les mécanismes du décrochage. Y. Reuter propose ainsi un cadre générique pour penser ce qu'il propose de nommer le « vécu disciplinaire ». Puis, à partir d'analyses d'entretiens, d'observation de dispositifs déjà existants, en croisant des données concernant les mouvements de « décrochage » et de « raccrochage », des articles établissent des relations entre les manières dont les élèves vivent les disciplines et les abandons de scolarisation. Au-delà des résultats présentés, on peut souligner la diversité des propositions méthodologiques qui manifestent une dynamique naissante.

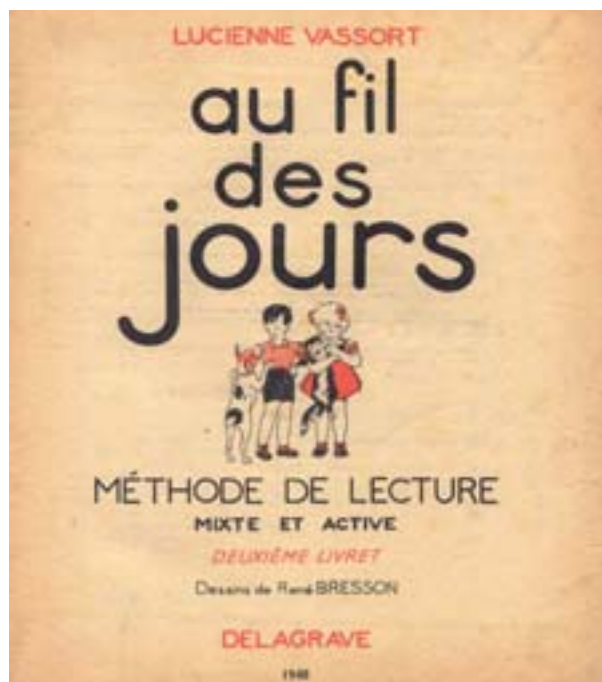
Dans un second mouvement, les articles sont plus spécifiquement rattachés à « la part du français ». Cependant, cette discipline « français » est essentiellement définie par son caractère multiple : elle est simultanément un outil d'enseignement et composée de multiples objets mal circonscrits, c'est-à-dire qu'elle est subdivisée en nombreuses sous-disciplines qui

**Si l'école
doit être
bienveillante,
elle doit
être aussi
enseignante.**



changent de noms, d'objectifs et de poids tout au long des curricula. Les objets observés sont ici l'enseignement de l'écrit ou de la littérature. La question des pratiques d'écriture est récurrente. Cette sélection des objets traités peut susciter des interrogations puisqu'on ne voit pas apparaître des dimensions prégnantes du français scolaire comme la grammaire, l'orthographe, l'étude de la langue, ce qui illustre ce que les coordonnateurs indiquent : le numéro est d'abord une ouverture car l'appel à contribution a reçu peu de réponses.

On remarque enfin que certains des articles sont plus spécifiquement centrés sur la dimension « outil » du français, sur l'analyse des interactions et donc sur le rôle du langage dans les apprentissages. Cette question appartient-elle encore à la discipline français ? Ou est-elle inscrite dans chaque discipline au sein desquelles il s'agit, comme l'indiquent les programmes, d'apprendre à dire, lire et écrire le langage de chacune ? Les publications à venir sur le rôle des disciplines dans le décrochage scolaire pourraient sinon trancher le débat, tout au moins apporter des éléments pour penser cette question. ●



© Patricia M / Flickr

Vous avez dit PEC ?

→ par Cathy Guasch et Florence Cassagnol-Bertrand,
département mesures physiques, IUT de Montpellier-Sète

À la suite de la publication du dossier paru dans le n° 646 (juin 2016), « L'injonction aux compétences », nous souhaitons faire part de notre « expérience de la compétence » au département mesures physiques de l'IUT de Montpellier-Sète, notamment au travers de l'utilisation du portefeuille d'expériences et de compétences (PEC).

D'abord, la communauté scientifique (sciences de l'éducation, psychologie, ergonomie, ressources humaines, etc.) s'accorde à définir la compétence comme une caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser, d'adopter et de mettre en œuvre de manière efficace, dans un contexte donné, « un double équipement de ressources » : des ressources internes acquises par l'individu et externes disponibles dans l'environnement. Bien que cette définition de la compétence fasse consensus autour de trois idées principales — l'activité (l'action), le contexte (la situation professionnelle spécifique) et la mobilisation de ressources (connaissances, savoir-faire et aptitudes personnelles) —, elle peine à s'imposer quant à son opérationnalisation. Deux grandes approches semblent en effet coexister et créer le trouble : les approches de contenus, où les compétences se différencient selon les éléments qui les constituent, et les approches hiérarchiques, où elles se différencient selon le niveau d'analyse retenu dans l'activité. Ces deux approches sont toutefois complémentaires et nécessitent d'être combinées pour une utilisation optimale de la notion de compétence. C'est justement ce que propose le PEC.

DÉMARCHE ACCOMPAGNÉE À PARTIR D'UN OUTIL NUMÉRIQUE

Dispositif d'analyse personnalisé des expériences professionnelles, personnelles et de formation des étudiants, il repose sur une démarche accompagnée à partir d'un outil numérique. Chaque étudiant est ainsi amené à travailler sur les modules en lien avec son projet professionnel. Il établit une liste de ses acquis d'apprentis-

Le PEC donne la possibilité d'acquérir une stratégie d'argumentation par l'exemple qui lui permet l'individualisation de ses compétences.



© Dean Shareski / Flickr

sages en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il essaie ensuite de faire émerger les compétences professionnelles qu'il pourrait mettre en œuvre compte tenu de ces acquis. Enfin, pour chaque compétence professionnelle formulée, l'étudiant doit en apporter un exemple, une preuve. Cela vaut aussi pour la liste des compétences transversales proposée à l'étudiant et dont il sélectionne celles qui le caractérisent le mieux. Ainsi, le PEC lui donne la possibilité d'acquérir une stratégie d'argumentation par l'exemple qui lui permet l'individualisation de ses compétences. Car ce n'est pas la liste des compétences énoncées ni celle des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être qui sont importantes, mais les illustrations qu'il va pouvoir donner de ces acquis et compétences.

En effet, on a abouti, à l'IUT, à une liste des compétences visées par les formations, elles ne sont pas illustrées. Or c'est justement dans ce dernier processus qu'elles prennent un sens professionnel et personnel.

Le principal objectif du PEC est d'illustrer ses compétences, d'objectiver ses acquis et d'en déterminer le niveau.

Le principal objectif du PEC est d'illustrer ses compétences, d'objectiver ses acquis et d'en déterminer le niveau. On amène ainsi les étudiants à faire le point sur eux-mêmes et à choisir quelle(s) facette(s) ils souhaitent mettre en valeur. Il s'agit selon nous d'un véritable outil de synthèse, de réflexion de soi sur soi, sur son parcours, et de mise en perspective requérant esprit critique et d'analyse de la part de l'étudiant.

Lorsque l'accompagnateur (formé à la démarche) évalue des fiches PEC (évaluation non systématique et associée à d'autres types d'évaluation au sein du module : oraux, dossiers, etc.), ce ne sont pas les compétences listées qui sont évaluées, mais bien leur démarche d'explicitation (dont l'étudiant aura par ailleurs besoin dans une perspective de formation tout au long de la vie). L'étudiant a-t-il identifié les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) liées au module choisi ? A-t-il identifié des compétences acquises ou en cours d'acquisition auxquelles cet enseignement pourrait participer en lien avec les ressources identifiées ? A-t-il trouvé des illustrations aux compétences mises en avant ?

Enfin, par définition, l'approche par compétence ne peut exister sans l'approche académique dont elle est le fondement, la matière. Dès lors, l'enseignement de savoirs académiques innovants, par exemple, sans lien avec des compétences a tout à fait sa place aujourd'hui pour la construction des compétences de demain.

TEMPORE

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

ASSURANCE PROFESSIONNELLE
**POUR LES RISQUES LIÉS
À VOTRE ACTIVITÉ**

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

Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé)
Connectez-vous sur www.gmf.fr ou depuis votre mobile sur m.gmf.fr

*Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2016.
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.