

Avertissement

Ce document est compatible avec les versions 6 et ultérieures d'Acrobat Reader.

Droits et tarifs

Le **hors-série numérique** est mis à votre disposition avec un **droit de reproduction** régi par une licence **Creative Commons**. Il est diffusé selon une triple tarification :

- 7 € pour les **particuliers** qui l'acquièrent pour leur usage personnel ;
- 14 € pour les **établissements** avec un droit de diffusion dans le cercle de l'établissement et pour les **formateurs** dans le cadre de leur activité professionnelle ;
- 21 € pour les **bibliothèques** et **médiathèques**.

Toute utilisation commerciale est strictement interdite.

Comment utiliser ce document ?

Afin d'en faciliter l'usage, ce document est présenté sous **deux versions** :

- une version destinée à la **lecture sur écran** ;
- une version destinée à l'**impression**.

Depuis le sommaire ainsi que pour chaque page de la *version lecture sur écran*, il est possible d'accéder à la *version impression* du même article en cliquant sur l'icône 

Depuis chaque page, le retour au sommaire est signalé par 

Depuis le sommaire, il suffit de cliquer sur un titre pour accéder à la lecture à l'écran de l'article correspondant.

Comment imprimer ?

Par défaut, l'**impression** se lance pour l'ensemble du document *dans sa version destinée à être imprimée*.

Les premières pages concernant le document destiné à la lecture sur écran se s'imprimeront pas.

Si vous désirez **imprimer un article particulier**, il faut en repérer la première page (xx) et la dernière page (yy), puis dans la boîte de dialogue choisir « Pages » et indiquer dans la zone de saisie les numéros de pages à imprimer sous la forme xx - yy (nombres compris entre 1 et 68).



Orthographe

Ce document respecte les rectifications de l'orthographe française. Pour en savoir plus, consulter **le site dédié à l'orthographe recommandée**.

Le CRAP-Cahiers pédagogiques

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- **sans simplismes**, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes ;
- **sans tabous**, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions ;
- **sans dogmatisme**, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun ;
- **sans déférence**, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie.

Adhérer au Crap-Cahiers pédagogiques, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous !

CRAP-Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris

Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

crap@cahiers-pedagogiques.com

ADHÉRER EN LIGNE SUR LE SITE DU CRAP-CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Cahiers



Collection des
hors-série numériques

pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



Dessin reproduit avec l'aimable autorisation de Charb

Quelle formation pour les enseignants ?

HSN n° 17
juillet 2010
65^e année
7 € - 14 € - 21 €

Ce hors-série numérique est placé sous le régime de licence **Creative Commons** avec un droit de reproduction à condition de mentionner l'auteur original (le CRAP-Cahiers pédagogiques), de n'en faire aucune utilisation commerciale et de respecter les deux premières conditions pour toute publication incluant tout ou partie de ce document.



Parcours et mode d'emploi

Le foisonnement des textes et l'exigence d'unité nous ont conduits à proposer ce dossier, dans sa version réservée à la lecture sur écran, selon une structure réticulaire. À ceux qui veulent une exploration plus ciblée nous proposons ainsi **dix parcours**. Le mode d'emploi en est très simple : pour commencer un parcours il suffit de cliquer sur son titre dans le menu ci-dessous, chaque texte dispose en regard d'outils pour poursuivre la navigation.



Les parcours (cliquer pour démarrer un parcours)

Parcours A - Former les enseignants du 1^{er} degré

Parcours B - Former les enseignants du 2nd degré

Parcours C - Didactique ou pédagogie ?

Parcours D - Analyser ses pratiques

Parcours E - L'écriture, outil de formation

Parcours F - Des établissements formateurs ?

Parcours G - Quel rôle pour le conseiller pédagogique ?

Parcours H - De l'étudiant au professionnel

Parcours I - Quel bilan des IUFM ?

Parcours J - Quel avenir dans le cadre de la masterisation ?

Au lecteur qui voudra explorer le dossier sans à priori nous proposons une table des matières présentée par chapitres.

Sommaire

Dossier coordonné par Sylvie Grau et Richard Étienne

Cliquer sur un titre pour atteindre l'article dans sa version lecture à l'écran

Éditoriaux

Enseigner, un métier qui s'apprend

Sylvie Grau



Zéro pointé ou comment échapper au
formatage... et à la noyade !

Richard Étienne



0. Dans le vif des débats

0.1. Aberrant

Philippe Watrelot



0.2. Des enseignants sans formation dans les classes :
des conséquences désastreuses pour les élèves

Antoine Evennou, Jean-Jacques Hazan et Philippe Watrelot



0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne



0.4. Dans les tourbillons de la masterisation,
comment trouver un cap ?

Entretien avec Gilles Baillat



0.5. Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Bride et Nicole Priou



0.6. La vocation à enseigner, une question
brulante pour la formation ?

Patrice Bride



0.7. Que faut-il savoir, que faut-il ignorer
pour devenir professeur des écoles ?



En français : sera-t-il permis de ne rien connaître à la langue ?

Sylvie Plane



Les sujets d'histoire : une régression scientifique, pédagogique

Marie-Albane de Suremain



Les « sujets zéro » en mathématiques... Peut mieux faire !

Copirelem



1. Histoire et enjeux

1.1. L'évolution pédagogique en France

Émile Durkheim



1.2. Quelques repères historiques sur
la formation des enseignants

Claude Lelièvre



1.3. Les prérecrutements, une pratique
rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans



1.4. Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat



1.5. Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton



1.6. Masterisation : quels contenus de formation ?

Christian Couturier et Claire Pontais



1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre



1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois



1.9. La nécessité du collectif

Entretien avec Éric Debarbieux



1.10. Comment développer des savoirs professionnels ?

Patrick Rayou



1.11. Au Québec : pour une reconceptualisation
du modèle de formation initiale

Yves Lenoir



1.12. Un métier complexe à exercer, et donc à apprendre

André Giordan



1.13. Former à l'émancipation

Benoît Guerrée



2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne



2.2. En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan



2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu



2.4. En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école

Entretien avec Marc Degandet Xavier Dejemppe



2.5. Aux États-Unis : recrutement et
accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon



2.6. La formation des personnels de direction ?

Alain Abadie



2.7. La formation pédagogique des enseignants de médecine

Jacques Barrier



3. Devenir enseignant

3.1. Quelques années après, que dit-on de la formation initiale ?
Entretien avec Steve Martinet Céline Mazeyrie



3.2. Une année en IUFM : désamour et frustrations...
Fatima Ait-Said



3.3. Mon entrée dans le métier
Nathalie Bineau



3.4. Une année extraordinaire
Patrice Bride



3.5. Attention, chantier : maitresse en construction
Armelle Legars



3.6. Mes débuts en 1947
Jacqueline Salaün



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.1. S'approprier des savoirs professionnels
Dominique Bucheton



4.2. Quelles compétences pour enseigner ?
Michel Develay



4.3. Former les professeurs aux sciences sociales et humaines
Philippe Perrenoud



4.4. Connaissance de soi et compétences didactiques
Chantal Costantini



4.5. Les sciences de l'éducation entre légitimités
scientifique et professionnelle
Béatrice Mabilon-Bonfils



4.6. Apprendre à croiser des disciplines,
des pratiques, des analyses
Yannick Mével



4.7. De l'influence de la théorie des ondes
sur l'analyse des pratiques
Françoise Clerc



4.8. L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?
Thérèse Perez-Roux



4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles
Richard Étienne



4.10. En écrivant, en se formant...
Hélène Eveleigh



4.11. Réconcilier les nouveaux instituteurs avec les maths
Daniel Djament



4.12. Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberger



4.13. Pourra-t-on former des enseignants de sciences physiques ?

Hervé Grau



5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.1. Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Astier



5.2. La fonction formative des établissements du 1^{er} degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski



5.3. Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire



5.4. Conseiller pédagogique : entre accompagnement et médiation

Françoise Grégoire



5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue



5.6. L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue



5.7. Comment rendre utile un dispositif d'alternance ?

Jean-Paul Jolivet



5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou



5.9. Se former dans l'établissement

José Fouque



5.10. Accompagner des collègues débutants

Françoise Colsaët



6. La formation se continue

6.1. Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore

Sylvie Grau



6.2. Changer de point de vue... ou de posture

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez



6.3. Les Irem, lieux pour une formation continue collective

Entretien avec Stéphane Grognet



6.4. Où sont passées les universités d'été ?

Jean-Michel Zakhartchouk



Éléments de bibliographie



Éditoriaux

Enseigner, un métier qui s'apprend

Éditorial de la 1^{re} édition

Sylvie Grau

À l'heure des réformes, l'ensemble de la société doit avant tout se poser la question de la nécessité et de la composante d'une formation des enseignants.

- Il n'a pas toujours été considéré comme nécessaire de former les enseignants, un niveau d'études et de connaissances devait suffire à garantir la capacité d'un professeur à enseigner ;
- Il n'a pas toujours été considéré comme nécessaire d'avoir un niveau élevé dans la discipline, la pédagogie pouvant permettre d'accompagner l'élève dans les apprentissages ;
- Il n'a pas été toujours nécessaire de former à l'autorité, l'autorité du savoir et la nécessité reconnue de l'école par la société suffisaient ;
- Il n'a pas toujours été nécessaire de s'enrichir de la recherche, les bonnes vieilles méthodes ayant fait leurs preuves...

Aujourd'hui, tout le monde semble s'entendre sur la nécessité d'accroître le niveau de formation des enseignants, à commencer par le ministère de l'Éducation nationale en souhaitant recruter désormais ses fonctionnaires à un niveau master. C'est bien avant tout le contenu de la formation qui fait débat. Certes, le métier d'enseignant doit être reconnu comme exigeant un haut niveau culturel, une connaissance pointue des disciplines, avec leur histoire, leurs débats en cours, tout ce qui contribue à leur donner du sens, à donner du sens à leur apprentissage par des jeunes d'aujourd'hui. Mais l'enseignant doit aussi se former :

- à la communication et à la gestion des affects ;
- à l'utilisation des nouvelles technologies ;
- à la pratique des langues vivantes ;



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

- à la gestion de la difficulté scolaire, qu'elle soit liée à des pathologies reconnues, à des difficultés affectives ou à des difficultés d'apprentissage ;
- à construire le sens des savoirs dans un contexte où la simple information ou le simple savoir n'est plus aussi utile, car immédiatement disponible par les moyens actuels de communication ;
- à comprendre les enjeux sociétaux et les tensions entre générations ;
- à construire et maîtriser des outils d'analyse de sa pratique.

Ce métier, qui devient de plus en plus complexe, ne peut pas se contenter d'un simple habillage « master » de sa formation, c'est l'ensemble des contenus et de son évolution qu'il faut envisager. Les concours sont une première étape à ne pas négliger pour que la formation ne se réduise pas à une simple préparation aux épreuves. Les modalités de stage seront décisives tant on sait que la formation ne prend réellement corps que lors de la prise en responsabilité de la classe.

Ce dossier n'a pas pour ambition de proposer des réponses définitives ; il voudrait donner à voir des expériences, réussies ou non, qui peuvent en tout cas aider à analyser et bâtir les éléments indispensables à une formation professionnelle.

Quels que soient ces choix, il nous reviendra à nous, acteurs de terrain, de continuer à monter des projets, à nous former, à fédérer des équipes, à analyser les enjeux de nos choix pédagogiques et didactiques.

Pour parcourir ce dossier, nous vous proposons plusieurs entrées :

- L'histoire, les enjeux, les modèles de la formation professionnelle des enseignants. Il s'agit de comprendre l'évolution du métier d'enseignant ainsi que les enjeux politiques de certains choix en matière de formation, pour mieux analyser les questions qui se posent actuellement et profiter des expériences anciennes pour avancer et non faire un simple retour en arrière.
- La formation professionnelle ailleurs. On pourra comparer avec les modèles mis en place dans d'autres pays ou pour un autre métier, celui de médecin. L'occasion de mieux comprendre les spécificités de notre formation professionnelle.



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

- Devenir enseignant. Des témoignages de jeunes collègues ou des souvenirs de plus anciens pourront faire partager et mieux comprendre les étapes de la formation professionnelle : l'occasion de se rassurer ou de prendre du recul.
- Contenus et modalités de la formation initiale : quelles compétences travailler pour préparer l'entrée dans le métier ? Comment utiliser l'écrit, en particulier des formes de travaux personnels comme les mémoires, ou des dispositifs d'analyse de pratiques, de façon utile ?
- Accompagner l'entrée dans le métier : une part importante de la formation sera reportée sur les établissements scolaires, l'accompagnement des novices par des enseignants « chevronnés ». Comme souvent, le « bon sens », laissant croire que c'est auprès des anciens qu'on apprend le mieux le métier, est à interroger, et des pratiques collectives à l'échelle de l'établissement sont à inventer.
- La formation se continue : la réussite au concours ou la titularisation ne sont que des actes juridiques, éventuellement des rites, alors qu'elles sont souvent perçues comme le signal de la fin de la formation. Comme le montre Charb en couverture de ce numéro, on n'en finit pas d'apprendre ce métier... En définitive la première qualité d'un enseignant ne serait-elle pas la capacité à toujours chercher à se former ?

Sylvie Grau



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

Zéro pointé ou comment échapper au formatage... et à la noyade !

Éditorial de la 2^e édition

Richard Étienne

Depuis la naissance des IUFM, les critiques de leurs adversaires, notamment d'une grande partie des professeurs stagiaires, ont charrié des propos justes et des contrevérités éhontées : la demi-mesure qui a consisté à conserver le format des Écoles normales pour le premier degré, avec une alternance encore inspirée par l'application en classe de ce que l'on a vu au centre de formation, et à aménager une journée et demie hebdomadaire de cours pour les certifiés et agrégés exerçant à temps partiel, ne marquait sans doute pas une rupture assez forte avec l'ancien régime. Le choix n'était pas clairement fait d'une intégration de la formation dans une école professionnelle ou dans un centre universitaire.

Est-ce une raison pour traiter à l'économie une question aussi grave et effectuer un choix « aberrant » (Philippe Watrelot) ? L'importance d'un tel dossier n'échappe à personne, à commencer par les parents d'élèves et par les enseignants qui voient arriver dans les établissements, dès septembre 2010, les premières victimes d'un système absurde de formatage des enseignants par l'épreuve du terrain.

Il nous a semblé opportun de revoir et d'augmenter notre hors-série numérique consacré à la formation des enseignants à l'occasion de ce « sacrifice » (Gilles Baillat), et nous le faisons en y introduisant en préalable une partie zéro (comme une note attribuée aux ministres qui n'ont, en définitive, tenu pratiquement aucun compte de

toutes les propositions avancées par les universités, les IUFM, les syndicats, les associations, les chercheurs et tous les groupes qui se sont mis en place).

C'est un triple zéro que mérite ce qu'il faut bien appeler par son nom : un abandon de la formation par l'État (mais Gilles Baillat rappelle que c'est lié



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

aux décisions européennes qui imposent de recruter les fonctionnaires après leur formation), un retour aux formes les plus éculées du savoir présenté comme une masse de connaissances et une caporalisation des enseignants (insistance sur la compétence d'action comme « fonctionnaire de l'État »).

Nous commençons par rappeler les éléments d'un chantier en cours depuis bientôt trois ans, et loin d'être achevé tant les fondations paraissent fragiles, les structures impossibles à tenir à l'épreuve des faits. Les candidates et candidats viennent de passer les épreuves écrites du concours 2010 (ancienne version), mais ils vont être plongés, s'ils sont reçus, dans les classes en septembre comme des « *frites dans l'huile bouillante* » (expression reprise à Xavier Darcos). Il faut sans doute « *éviter le pire, et continuer à apprendre son métier* » (Richard Étienne).

Après le recul d'un an de la réforme du concours, quelle analyse faire des épreuves proposées ? Le cas du premier degré est symptomatique d'une dichotomie réintroduite entre les gestes professionnels et le savoir académique : les épreuves zéro – elles aussi – de français, d'histoire et de mathématiques analysées par Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et la Copirelem montrent quelle « régression » entraîne le choix politique de recruter à bac+5, et surtout la pingrerie d'un État qui méprise ses fonctionnaires au point d'ériger en système de pensée l'inutilité de la moitié d'entre eux. Augmenter les salaires (5 900 euros promis par Luc Chatel) ne compense pas le recul d'une année du début de rémunération (18 000 euros en moins) et aboutit à une diminution des revenus, même si l'on prend en compte les 3 000 euros liés au stage en responsabilité !

Il s'agit, en fait, de suggérer aux universités autonomes (entendre « à qui l'on va imposer, pour rééquilibrer leurs budgets, de compenser la diminution, voire la disparition des recettes de l'État, par des frais d'inscription élevés en master ») de le faire à moindre coût et avec un profit maximum : un marché de 800 000 personnes à « *former* », voilà de quoi attirer bien des « *opérateurs* » (sic). La question de l'avenir des IUFM n'a plus de sens : ces instituts sont maintenant partie intégrante d'une université par académie et c'est à son conseil d'administration, en fait la présidence qui détient toujours une majorité confortable, de les maintenir, de les développer ou... de les supprimer, progressivement ou brutalement.



Quelle formation
pour les enseignants ?

Une chose est sûre : la relative efficacité du système actuel risque d'imploser quand l'État employeur imposera son « *cahier des charges* », en particulier les dix compétences qu'il a retaillées dans le travail assez remarquable du Haut Conseil de l'Éducation, la première étant d'« *agir en fonctionnaire de l'État, de façon éthique et responsable* », à une université simple fournisseur ou prestataire de services.

Pourtant, loin de tout formatage et décervelage, une autre formation, reposant sur les recherches et innovations mises en place à l'étranger et en France, est possible. En témoignent toutes les pièces du dossier qui n'a rien perdu de sa pertinence, mais aussi les remarques et propositions de Nicole Priou sur l'établissement formateur, de Philippe Astier sur la confrontation aux situations, et d'Yves Lenoir qui s'attaque au vrai défi, celui de « *reconceptualiser la formation* ».

Richard Étienne



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.1. Aberrant

Philippe Watrelot

La Direction générale des ressources humaines de l'Éducation nationale vient d'envoyer aux recteurs et aux inspecteurs d'académie une lettre de cadrage datée du 25 février 2010 avec pour titre : « *Objet : dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires* ».

Ce dispositif d'accueil concerne donc les candidats des concours 2010 des premier et second degrés et se met en place dès la rentrée de septembre. On appellera ces personnes des stagiaires, car elles ne seront titularisées qu'à l'issue d'une inscription à la fin de cette année.

L'organisation de l'année de stage

Que ce soit pour les personnels des écoles (PE) ou des lycées et collèges (PLC), la circulaire indique que le dispositif d'accueil comprend « *trois temps complémentaires* » :

- Une période d'intégration et d'accueil ;
- Une période de formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulé de pratique de classe et analyse de pratique ;
- Une ou des périodes de formation continuée dispensée par l'université ou toute autre structure qualifiée.

La période d'intégration et d'accueil se résume pour l'essentiel à un rassemblement (« *sur la base du volontariat* », car les stagiaires ne seront



Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.1. Aberrant
Philippe Watrelot

payés qu'à partir du 1^{er} septembre) avant la rentrée des classes où on leur présentera les enjeux de cette première année et où ils « *recevront les informations et repères utiles pour favoriser leur prise de fonction* ».

L'organisation de l'année de stage, quant à elle, repose donc sur le principe deux tiers/un tiers : deux tiers d'obligation de service et un tiers de formation. Rappelons qu'aujourd'hui, la formation à l'IUFM représente plus de la moitié du temps du stagiaire. Le dispositif de formation prévu à partir de la rentrée 2010 comprend de l'accompagnement et des périodes de formation groupées.

L'accompagnement est « *un temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés* » et fait partie du temps de formation. En d'autres termes, le temps passé par le « compagnon » (plus simplement le « tuteur ») est décompté du temps de formation auquel le stagiaire a droit.

Stagiaire ? Même si la formation semble réduite à peu, c'est quand même ce terme qui s'applique, car le lauréat du stage n'est pas titulaire. Il ne le sera que quand il aura subi une *immersion* de validation à la fin de son année. Il lui faudra aussi avoir tenu son master pour que sa titularisation soit complète.

Requiem pour les IUFM

Même s'il y a des différences entre le premier et le second degré, cette circulaire organise une parodie de formation. Le « compagnonnage » apparaît comme un retour en arrière. Il est basé sur une conception qui ne laisse aucune place à la confrontation des expériences. Le mot même de « compagnonnage » est une imposture. Tandis que l'« apprenti » observe le compagnon et fait, c'est en l'occurrence le professeur expérimenté qui est au fond de la classe et qui observe le stagiaire... C'est, pour l'essentiel, la relation duale qui s'installe entre l'enseignant stagiaire et le professeur « chevronné ». Peu ou pas de possibilité de confrontation des pratiques différentes.

Se pose aussi la question du choix des tuteurs. Suffit-il d'être un « bon prof » (ou en tout cas considéré comme tel par l'inspection) pour devenir un bon formateur ? Qui formera les « compagnons » ?



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.1. Aberrant
Philippe Watrelot

Comme le « compagnonnage » est décompté dans le tiers-temps, on peut se demander combien il restera pour une véritable formation où les stagiaires seraient rassemblés. On notera d'ailleurs le conditionnel utilisé dans la circulaire « *des périodes de formation groupées ou filées pourront être organisées* » pour le premier degré. Pour le second degré, c'est un tout petit peu plus précis : « *Les formations pourront porter sur des thématiques transversales et disciplinaires qui répondront à la demande des stagiaires et aux besoins repérés par les tuteurs et les corps d'inspection.* »

Qui assurera ces hypothétiques formations ? Il est simplement indiqué qu'elles s'effectuent sous l'autorité des recteurs et des inspecteurs d'académie. Les IUFM ne sont même pas mentionnés dans le texte. On peut penser que ceux-ci seront d'une certaine manière mis en concurrence avec d'autres services, comme prestataires de formations réduites à peau de chagrin.

Formations groupées ou filées ? Quand on voit les difficultés à organiser les remplacements, on peut penser que les recteurs auront à organiser des formations groupées. Dans certaines académies et certaines disciplines, il n'y a quasiment aucun moyen de remplacement. Le choix se portera donc probablement sur une formation filée, par exemple une demi-journée par semaine, en dehors du temps de travail. L'enseignant stagiaire aura donc un service complet (au moins deux niveaux à préparer pour les PLC), les entretiens avec son tuteur-compagnon, des visites dans la classe de celui-ci, et plus... des réunions le mercredi après-midi ! On est loin de l'alternance.

C'est donc la fin d'un mode de formation qui est officialisée ici, avec des conditions d'entrée qui sont encore plus difficiles qui s'apparentent à une forme de barrière. Et les quelques garanties énoncées dans le texte ne nous rassurent pas tant elles apparaissent intenables.

Les lieux de formation et les tuteurs : mauvaise pioche...

Première remarque : le texte indique qu'on devra éviter (« *autant que faire se peut* ») de placer les stagiaires dans des établissements difficiles ou leur attribuer les classes les plus délicates. Les enseignants-tuteurs devront se trouver dans le même établissement ou à proximité. Louables intentions... mais difficilement réalisables.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.1. Aberrant
Philippe Watrelot

La constitution des « berceaux » (c'est le terme utilisé dans le jargon administratif) est chaque année très compliquée. Dans le second degré en particulier, on place les stagiaires sur des BMP (blocs de moyens provisoires), autrement dit pour boucher les trous dans les répartitions de services. La question du choix du tuteur se pose après. Compte tenu de l'endroit où a atterri le stagiaire, l'inspection recherche l'enseignant le plus expérimenté dans le même établissement, ou pas trop éloigné, et lui demande de bien vouloir faire office de tuteur. On devient tuteur non pas parce qu'on y a été formé, mais par le produit des circonstances. C'est la réalité des stages aujourd'hui et on voit mal comment cela pourrait être autrement demain.

De même, il est peu probable que les stagiaires échappent aux établissements difficiles. Tout simplement parce que dans ces mêmes académies, ils sont très nombreux. Question de probabilité : si on note l'emploi constant du conditionnel dans le texte qui vous est proposé, que les rédacteurs ne croient pas eux-mêmes à leur proposition.

Le remplacement des stagiaires : le jeu du mistère

Autre promesse : les stagiaires qui partent en zone de remplacement seront remplacés.

On a dit plus haut combien le vivier de remplaçants était faible dans un certain nombre d'académies. Nous sommes dans un contexte de pénurie qui est le résultat de la politique de réduction des postes. Les titulaires sur zones de remplacement (TZ) dans le secondaire ou les ZIL (Zone d'intervention localisée) et les « brigades » dans le primaire parviennent difficilement à combler les besoins et sont très souvent affectés à des remplacements longs (maternité, maladie).

Qui va remplacer ? Le texte de la circulaire concernant le 2nd degré nous donne un élément de réponse : « Ces périodes de formation, notamment lorsqu'elles sont occupées, devront faire l'objet d'un remplacement dans les classes du stagiaire ; vous pourrez vous appuyer sur votre potentiel de remplacement que vous vous appliquerez à diversifier (titulaires de zone de remplacement dans l'enseignement public, contractuels, étudiants de deuxième année de master ayant déjà effectué des stages ou des remplacements) ».



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.1. Aberrant
Philippe Watrelot

Les stagiaires partis en stage pourraient être ainsi remplacés par des vacataires, ou des étudiants en M2 encore moins formés ! Et tant pis pour les élèves (et leurs parents).

Génération sacrifiée

Cette circulaire s'applique dès la rentrée 2010 pour les lauréats des concours. Les concepteurs de cette réforme estiment que la formation professionnelle devra se faire pour l'essentiel avant le concours durant l'année de M1 et M2 (ce qui ne sera même pas le cas pour les lauréats 2010, puisque les nouveaux masters ne sont pas en place !).

Les concours permettront-ils d'orienter la formation et de donner des outils pédagogiques aux candidats avant le concours ? Les « maquettes » des concours et les « sujets zéro » qui viennent d'être fournis laissent en fait très peu de place à la pédagogie. On peut douter dans ce contexte que la formation universitaire inclue d'elle-même cette dimension dans ses cours.

Les nouveaux enseignants qui arrivent sont donc une génération sacrifiée sur l'autel des économies budgétaires, au rebours des évolutions souhaitables de l'école et de la réforme du lycée. Et malgré quelques mobilisations et prises de conscience bien tardives, cela se fait dans l'indifférence de la majorité des enseignants, des médias et de l'opinion publique...

Philippe Watrelot

Professeur de sciences économiques et sociales

Texte publié sur le blog

<http://philippe-watrelot.blogspot.com/2010/01/aberrant.html>



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0.2. Des enseignants sans formation dans les classes : des conséquences désastreuses pour les élèves

Antoine Evennou
Jean-Jacques Hazan
Philippe Watrelot

Un communiqué commun du CRAP-Cahiers pédagogiques de la FCPE et de l'UNL, daté du 4 février 2010. Une déclaration commune visant à souligner que la réforme de la formation des enseignants n'est pas une question corporatiste et que les lourdes conséquences pour le fonctionnement des écoles et donc pour ses usagers, les élèves et leurs parents.

À la rentrée 2010, 10 300 nouveaux enseignants vont être affectés sur des postes à plein temps, quelques semaines après avoir passé un concours de niveau bac+5 portant essentiellement sur des connaissances disciplinaires. Dans le meilleur des cas, ils n'auront eu en guise de formation professionnelle qu'un stage de six semaines en même temps qu'ils préparaient leur concours. Ils vont prendre en charge des élèves vingt-six heures par semaine, dans le primaire, de quatre à dix-huit classes, sur deux à quatre niveaux d'enseignement selon les disciplines dans le secondaire, ce qui suppose un travail considérable de préparation et de suivi.

On leur demande d'emblée d'assurer le même service, les mêmes tâches que leurs collègues expérimentés, et tout cela sans avoir appris sérieusement à préparer des séances de cours, des évaluations, à gérer un groupe d'enfants ou d'adolescents, à réagir face aux problèmes de concentration, de motivation, aux difficultés scolaires de tant d'élèves, à travailler en équipe avec leurs collègues dans les établissements et à gérer les relations parfois difficiles avec les familles ! Quelques-uns s'en



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.2. Des enseignants sans formation dans les classes : des conséquences désastreuses pour les élèves
Antoine Evennou, Jean-Jacques Hazan, Philippe Watrelot

sortiront tant bien que mal, et leurs élèves avec eux ; beaucoup seront désemparés au bout de quelques semaines devant les réalités de ce métier si éloignées de leur formation universitaire, débordés par la charge de travail, par les exigences d'un métier très difficile, et certains découragés par cette entrée dans le métier si mal préparée.

Que va-t-on dire aux écoliers, aux collégiens, aux lycéens, à leurs parents ? Un peu de patience, il apprend le métier « sur le tas » ? L'année prochaine ça ira mieux ?

Comment peut-on croire qu'être excellent en géométrie algébrique ou en littérature médiévale suffit pour apprendre l'addition et la lecture à des CP, la rédaction à des collégiens, la maîtrise des outils de communication numérique à des lycéens ? Imagine-t-on d'envoyer des chirurgiens dans les blocs opératoires après deux épreuves écrites d'anatomie et de manipulation de craie à la main sur la manipulation du scalpel, et trois semaines de stage d'observation ? En leur conseillant simplement d'appeler un collègue d'à côté en cas de problème ? Jusqu'à cette année, les nouveaux enseignants avaient une année de formation, sur le principe de l'accompagnement : ainsi dans le secondaire, entre six à huit heures de cours par semaine, accompagnées par un enseignant expérimenté, et des temps de formation en IUFM. Tout le monde s'accordait pour reconnaître que ce stage dans le métier comme imparfaite, insuffisante, à repenser, à évaluer, à améliorer dans le temps. La voilà supprimée d'un trait de plume.

Il n'y a pas beaucoup de certitudes en pédagogie. Mais on peut affirmer sans risque qu'il n'y a pas de bonne école sans de bons enseignants, et qu'on ne transforme pas un étudiant en un bon professeur par le miracle d'un avancement rapide de titularisation, le temps d'un été. Il est vain de vouloir, au lycée, développer l'accompagnement des élèves, promouvoir le numérique, faire acquérir à tous un « socle commun de connaissances et de compétences », si l'on ne se donne pas les moyens de qualifier les enseignants pour ces missions ! Depuis des années, les rapports et recommandations, pourtant demandés par le ministère de l'Éducation nationale, se prononcent en faveur d'une formation professionnelle plus longue, plus développée, d'une alternance mieux pensée. Depuis des mois, les organisations professionnelles et les instances des IUFM alertent le gouvernement sur les dangers de ses projets. Aujourd'hui, ce sont les pires choix qui ont été retenus par



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.2. Des enseignants sans formation dans les classes : des conséquences désastreuses pour les élèves

Antoine Evennou, Jean-Jacques Hazan, Philippe Watrelot

le ministre, et ce sont les pires modalités qui sont mises en œuvre par certains recteurs. C'est la pure logique budgétaire qui l'emporte, avec un mépris extraordinaire pour les élèves, leurs enseignants, les familles. En effet, cette réforme n'atteindra qu'un seul objectif en 2010 : la suppression de 18 000 postes dans l'Éducation nationale !

Faire réussir tous les élèves, éduquer de jeunes enfants, les préparer à un monde si complexe, autant de défis majeurs qu'on ne peut laisser au dévouement, à l'improvisation ou au bricolage. Enseigner est un métier qui s'apprend ! L'envoi dans les classes de jeunes sortis de l'université sans aucune formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique, est une décision scandaleuse. Nous demandons instamment au ministre et aux recteurs de renoncer à de tels projets et de remettre en chantier la question de la formation des enseignants.

Philippe Watrelot, CRAP-Cahiers pédagogiques

Jean-Jacques Hazan, FCPE

Antoine Evennou, UNL

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

Essayons de suivre le parcours d'un aspirant à des fonctions d'enseignement dans l'Éducation nationale dans le cadre de la nouvelle organisation : bien des épreuves, beaucoup d'énergie, parfois dilapidée, et au mieux pour une formation professionnelle au rabais par rapport à l'existant.

En décembre 2009 et janvier 2010 sont parus les principaux textes des concours et masters qui organisent la fin de la formation des enseignants au profit d'économies qui n'en seront pas, en fin du compte, en quatre temps.

Choisir les métiers de l'éducation et s'y préparer dans le renchérissement des coûts et l'allongement des cursus

Ces dernières années ont vu refluer le nombre de candidats aux concours de recrutement de l'Éducation nationale. Cela correspond à la période où la décision a été prise de ne pas recruter de fonctionnaire sur deux partant à la retraite. C'est aussi le moment où la France reprend le ruban bleu en matière de naissances. Inévitablement, le nombre de classes surchargées et les fermetures de classes vont augmenter. Cela ne suffira pas, à moins de fermer les écoles (baisse du taux de scolarisation à deux ans de 35 %). La proposition de la ministre de multiplier les « jardins d'éveil » et de réduire drastiquement les horaires du lycée. Il faudra aussi recruter de nouveaux enseignants. Les réformes en cours comportent une argumentation nouvelle et, en quelque sorte, une justification. Aujourd'hui, il y a les titulaires et les remplaçants ; tout le monde sait que les uns ont réussi des concours et reçu une formation ; demain, il y aura les détenteurs du master (recrutés par l'Éducation nationale) et... les détenteurs du master (intermittents de l'enseignement). Mais tous auront le même niveau (le master) et auront fait les mêmes stages (plutôt minimalistes – 108 heures –, et facultatifs en plus !). L'argumentaire est fourni aux chefs d'établissement qui se



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

plaignaient, pour certains, de ne pouvoir recruter leurs enseignants. Ils auront plus de chance avec Pôle Emploi et les officines privées qui vont se précipiter sur le marché juteux de l'intérim.

Que peuvent faire les universités et les IUFM (qui n'en sont qu'un frêle esquif balloté par les ouragans Xavier Darcos, puis Luc Chatel) ? La stratégie gouvernementale risque bien d'être contrée par une réorganisation en profondeur des études supérieures : la licence devient un premier échelon, une première marche pour accéder au master. Mais le mal français, l'incapacité à penser l'orientation autrement que sous forme de sélection liée à un niveau de résultats demeure. Les travaux en matière d'orientation active montrent que les étudiants pourraient fort bien tirer profit de stages préprofessionnels dans lesquels l'observation est guidée par la volonté de confirmer ou d'infirmer un projet professionnel. Il existe déjà en France des cycles complets de sensibilisation au métier au cours desquels une préparation de la période d'observation permet de poser et de partager cet objectif premier (Suis-je fait pour ce métier ? Le métier est-il fait pour moi ?). Ensuite se situe la période d'observation dans les classes et l'établissement¹. Puis vient l'évaluation collective, la plupart du temps, d'un rapport écrit. La réussite de cette première marche nous est signifiée par les quelques étudiants qui n'ont pas changé de projet à la suite de leur observation.

Sur un tout autre plan, celui des savoirs, la licence constituera la dernière période sereine au cours de laquelle seront repérées et traitées les insuffisances de futurs enseignants. Durant la vie va être ponctuée par des rendez-vous impossibles, au fil des trois années (ou plus) de leur parcours du combattant, soit dans le premier degré où la réduction du nombre d'épreuves impose un travail sur des savoirs très caricaturaux², ou dans le second degré où les concours bidisciplinaires (histoire-géographie) et les cursus actuels ne sont guère adaptés à une spécialisation ou à une bivalence qui se développent pour des raisons de bonne gestion. Aux universités et aux IUFM d'imaginer des méthodologies personnalisées permettant diagnostic et remédiation dans le double but de conduire leurs étudiants à la réussite et de participer

¹ Nous insistons bien sur cette dimension collective du métier totalement niée par la forme et les épreuves des concours.

² Au vu en tout cas des sujets zéro de ces épreuves, on se reportera à leur analyse dans le présent dossier.



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

à l'effort auquel ne consent plus l'État, qui se présente cyniquement aujourd'hui comme un « employeur » et se désintéresse visiblement des connaissances des enseignants, voire de leurs compétences. En même temps, ce même État charge la barque en voulant faire enseigner l'histoire des arts par toutes et par tous, il multiplie les « éducations à » et organise toutes sortes de semaines de la presse à l'école ou de promotion du développement durable. Il change le métier et le métier change, mais les épreuves restent, voire se recentrent sur les fondamentaux d'un savoir caricaturé, pas sur ceux du métier. En jouant le jeu de la personnalisation et de l'individualisation, le pari d'un accroissement des connaissances des étudiants et d'une amélioration de leurs stratégies cognitives est tenable, car, au fur et à mesure que leur projet se précise, les étudiants s'impliquent dans les travaux demandés et dans les situations proposées, s'insèrent dans un projet d'études ressenties comme indispensables, se préparent à l'exercice professionnel.

Il faudra sans doute beaucoup de courage et d'effort pour développer une stratégie du même ordre lors de la première année du master, en raison même de l'écartèlement qui va lui être imposé.

Éviter les pièges d'une première année de master (M1) écartelée

J'ai entendu le recteur Bancel annoncer que l'idée de la place du concours en fin de première année de licence lui était venue lors d'un dimanche de pêche. La commission halieutique ne s'en est pas accrue et la solution retenue par le ministre empire une situation qui a rendu absurde l'expression « formation en première année, alors qu'elle était tout entière consacrée à la préparation au concours. Or, le ministre Luc Chatel ne pouvait pas le savoir, puisque c'était écrit et argumenté dans les conclusions des groupes d'experts qu'il avait lui-même mis en place. Pour éviter en septembre pour le premier degré et en décembre pour le second, ce n'est pas multiplier les chances, c'est appliquer les règles des Shadoks selon laquelle « plus ça rate, plus ça a de chances de réussir ». L'année de M1 devient une année de préparation aux épreuves. Les mois de juillet et août seront mis à profit (dans tous les sens du terme) par des officines privées à but lucratif pour faire bachoter, et les mois de septembre à décembre seront consacrés aux différentes épreuves du premier et du second degrés, éventuellement couronnées

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

par des pérégrinations multiples, histoire de mieux déstabiliser le premier semestre du M2.

Comment déjouer ces pièges ? Les étudiants qui auront survécu jusqu'en quatrième année vont comprendre assez vite qu'il leur faut, dès le M1, se situer dans une logique compétitive, voire cynique, que ce soit à l'université, dans l'IUFM (s'ils y ont accédé, s'il survit, s'il n'est pas dénaturé par manque de moyens...), mais aussi et surtout au cours des mois de

juillet et d'août. Pour avoir hébergé ce genre de dispositif, j'en connais la redoutable efficacité, mais aussi le cout en ressources humaines, cout qui peut être multiplié par deux ou trois si c'est une affaire commerciale. Les institutions publiques pourront-elles assumer ce surcout et offrir cette préparation à leurs étudiants ? Rien ne l'empêcherait, mais qui paiera ?

À la fin des années 1970, les derniers accès aux écoles normales de la classe de troisième, forme traditionnelle d'accès direct à l'enseignement, ont été fermés. Au début des années 1980, les allocations d'études qui ont été supprimées dans les lycées, même que les prérecrutements du secondaire (les IPE) l'étaient plus depuis longtemps. Est-ce aux étudiants à se consacrer au pécule ou à s'endetter sur plusieurs années pour se payer les indispensables cours de préparation à un concours qui repose d'ailleurs moins sur l'égalité des chances et de plus en plus sur les moyens financiers de la famille ?

Toutes les universités réfléchissent sur le thème « comment faire de la bonne soupe avec peu d'argent ». La préparation du concours menace d'envahir les unités d'enseignement de cette première année de master sous peine de désertion massive. Les équipes commencent à se voir comme une personne menée par quatre chevaux partant dans des directions opposées.

- Conçue sur le modèle d'un master dans une logique de formation à la recherche, la progression pédagogique amène en général les étudiants vers la rédaction d'un ou deux mémoires sous la direction d'un enseignant-chercheur spécialiste d'une question, et différer cette écriture permet de donner du temps au temps court de la préparation du concours ;
- Dans un master consacré aux métiers de l'enseignement, il faut se référer aux programmes du premier ou du second degré. C'est donc la cible des « fondamentaux » qui est visée, sans qu'on sache bien

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

ce que ce mot-valise désigne, puisqu'il s'agit de savoirs savants, ou bien de pratiques sociales de référence, ou encore de pratiques professionnelles qui ont été transformées en contenus scolaires et enseignables. Je crains bien que l'opération inverse ne donne de la bouillie et ne soit inopportune pour préparer à une « société de la connaissance » ;

- Les épreuves du concours sont drastiquement réduites à deux épreuves écrites et deux orales dans lesquelles une seule attitude (plus qu'une compétence !) est évaluée ; il ne s'agit plus alors de savoirs savants ou de savoirs scolaires, mais de *training* et *coaching* ;
- Enfin, c'est à un métier (voire à d'autres, en cas d'échec) que ce master prépare : quid des gestes ? Du milieu ? De ses valeurs ? De ses établissements, réseaux et missions ? Les stages de M1 accompagnés sont sans doute la ressource à développer. Éviter d'éviter de ne produire que des « têtes bien pleines » ; ces stages de M1 risquent de se faire au premier semestre, puisque le second va être réservé de facto aux heureux admis au M2, voire à quelques non-admissibles, comme cela nous a été annoncé : ils prendront de l'avance sur les candidats du concours suivante. Mais, si cela se fait, je ne comprends pas bien comment légitime la présence de candidats non admissibles au concours dans une classe avec un statut de responsable.

On l'aura compris, l'année de M1 est particulièrement menacée dans son potentiel de formation et de développement des connaissances. La pression sur les étudiants est encore accrue et l'enchaînement sur un M2 parsemé de stages menace l'intégrité morale et physique des étudiants, mais aussi celle d'enseignants-chercheurs qui vont se demander comment organiser ces mystères qui nous dépassent tous. En raison de l'enchaînement inévitable des parcours, peut-être la stratégie gagnante est-elle du M2 « sans » le concours, enchaînant sur un M1 vraiment consacré à l'étude et au développement des connaissances. M'objectera-t-on que cela rajoute une année à celle que le ministre a mise en place en retardant le stage d'un an ? Je répondrai qu'il y a le parcours prescrit, le parcours réel et le parcours conseillé ! N'en va-t-il pas de même dans le second degré où plus d'un élève sur deux fait déjà une

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

année supplémentaire ? Le doublement est depuis longtemps promu au rang de démarche stratégique.

Survivre à une deuxième année de tous les dangers

Si vous avez aimé être écartelé, vous adorerez être pressuré ! Le premier coup de poing dans la figure, ce sera le passage des épreuves écrites à des dates inouïes et pourtant murement conservées : il suffit de regarder la réforme pensée par Xavier Darcos et de la comparer à celle qui se met en place. Selon la formule fameuse, il n'y a pas la place pour glisser une feuille de papier à cigarette entre les deux. Si, tout de même, et nous y reviendrons, il y aura un « temps partiel » pour les stagiaires et une formation aux contours incertains.

Le premier semestre sera donc marqué par le passage des épreuves, puis l'attente de résultats qui viendront plus vite pour les passés que pour le second degré. Mais, à l'université, et c'est sa marque de fabrique, c'est la recherche qui prime. Les étudiants seront donc fortement incités à construire un objet de recherche, à faire une revue des connaissances sur ce type d'objet, à construire une problématique, à déterminer une méthodologie de recherche, éventuellement à chercher des financements, à participer à des séminaires de recherche, etc. Toutes sortes de tâches qui demandent une certaine sérénité que ne leur accordent pas les contraintes.

Car, avec des résultats en décembre ou en janvier et un stage de 108 heures en février, mars ou avril, tout le monde aura compris que les étudiants auront d'autres sujets de préoccupation. Et ce d'autant plus que les 3 000 euros d'indemnités devront compenser les 18 000 qu'ils percevaient en tant que stagiaire de la fonction publique et que le décompte de cette année pour la retraite sera le moins problématique. Ah masterisation, que tu leur coûteras ! Combien de crimes on commet en ton nom !

Mais le péril ne vient pas le seul qui les guette. Deux écueils les attendent. Le stage rémunéré, mais non obligatoire n'est qu'un passage à un moment fort de l'année, mais ce qui compte vraiment vient ensuite : le premier rendez-vous (le plus important, pas forcément celui qui précèdera l'autre) est l'oral, avec des épreuves où il conviendra de vérifier, avec une quasi-obstination, si la fameuse « compétence » (« agir en fonctionnaire de l'État, de manière éthique et responsable ») est avérée. Attention à ce moment, car un ou deux candidats sur trois seront éliminés



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

ou placés en liste supplémentaire. Avoir consacré autant d'efforts et fait autant de sacrifices pour se faire recalier au bout de cinq ans d'épreuves dans tous les sens du terme correspond aux règles du jeu, mais il est vrai que cela se soldera, la plupart du temps, par une nouvelle année où la poursuite d'un seul objectif augmentera les chances de réussite. Mais l'année n'est pas finie, nous sommes en master, à l'université, et cette masterisation, c'est concours et examen. **Attention à ne pas devenir un de ces reçus-collés qui finiront par être collés-collés, car sans master, pas de titularisation. Autrement dit, reçue à l'écrit, reçue à l'oral, stagiaire satisfaisante, toute personne peut se retrouver licenciée dans la mesure où elle n'obtient pas le diplôme de master. Il faut satisfaire à une autre logique, celle de la recherche ; même s'il est aménagé dans ses exigences, le mémoire n'est pas une simple formalité et l'histoire regorge d'études interrompues à ce moment-là et par cette exigence. Comment justifier que cet échec ou cet abandon justifie un licenciement ? Tout simplement parce que le niveau a été rehaussé et que les textes exigent la titularisation à l'obtention du diplôme tout en aménageant la procédure de recrutement en cours d'études. Heureusement, le stage va constituer une ultime chance pour décrocher le diplôme sans chagrin. Mais à quel prix ?**

Entrer dans le métier sans démissionner et de suite

Nous nous trouvons dans le seul domaine où une concession minimale a été faite par Xavier Darcos et Luc Ferry (le premier a laissé cette bombe à retardement au second) : la première année d'exercice doit se faire à « temps partiel ». Mais cela est insupportable pour les grands argentiers. Il faut donc... voici le « temps partiel massé »³ ! Tout le monde avait compté pour apprendre leur métier, les enseignants allaient bénéficier d'un vrai « temps partiel. Pas du tout ! Depuis le début, ils sont dans les mêmes moyens d'enseignement à temps complet. Comment faire ? Leur confier des classes de septembre à juin, à temps plein, donc, mais trouver le moyen de les libérer pour dire que la promesse d'une formation a été tenue. D'où un premier tour de passe-passe : les faire remplacer par les étudiants du M2 en février, mars ou avril, le temps des 108 heures en responsabilité. Comme cela ne fait pas

³ Nous appuyons nos dires sur les projets qui circulent à Montpellier et dans le pays. Ce sont des sources sûres, même si le pire n'est jamais certain !

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

le compte (le tiers temps), deux autres « astuces » (on pourrait remplacer ce substantif par un autre) : la première consiste en une recommandation dont la faisabilité laisse perplexe : faire travailler les gens dix-huit heures ou vingt-quatre heures (plus deux), mais les libérer un jour pour leur permettre de suivre une formation. Autrement dit, **le temps partiel se trouve transformé en temps plus que complet**. Et les paquets de copies se corrigeront pendant ce temps de formation obligatoire. La seconde est de compter comme temps de formation celui qui est passé avec le tuteur « compagnon ».

Autre inquiétude : comment survivront-ils à cette immersion ? Certes, nombreux sont celles et ceux parmi nous qui ont débuté dans ces conditions ! Mais, la plupart d'entre nous ne souhaitent pas, même au pire des antipédagogistes, de vivre cette expérience. Là encore, un expérimenta a été imaginé : libérer le conseiller de classe jusqu'à la Toussaint, puis le remplacer ? Les titulaires-remplaçants seront mobilisés jusqu'en juin, jusqu'à l'arrivée des premiers frimas. Et si l'on manque de remplaçants, qu'à cela ne tienne, on puisera dans le futur réservoir de contractuels, si possible titulaires d'un master, et la boucle sera bouclée. Jusqu'au fil des ans se développera l'idée que c'est le master qui compte et que le statut de fonctionnaire ne rapporte rien, si ce n'est une dévalorisation. La mesure ci-dessus. De toute manière, la formule actuelle « dans la mesure du possible » ne fait que souligner l'impossibilité de mettre en œuvre ce qui paraissait la dernière chance d'expérimentation pour bien des enseignants débutants.

Au terme de cette année, le stagiaire sera accompagné par un compagnon pendant les deux premiers mois (Que feront-ils ensemble ? Que fera chacun ? Qui sera responsable de la classe ? Comment sera désigné le compagnon ? Bénéficiera-t-il d'une rémunération ? D'une formation ?), puis seul dans la classe jusqu'en février, puis seul en février et mars, puis à nouveau seul dans la classe avec une journée de formation en plus et un mémoire à terminer. Le stagiaire n'aura plus qu'à espérer que la titularisation se passe bien.

Mais cela, c'est le point de vue égoïste, celui du seul stagiaire. Et les élèves ? Et les parents ? Comment vont-ils subir ou accepter cette bizarrerie imaginée pour récupérer encore 15 000 postes de plus ? Dans la classe du stagiaire, la présence d'un étudiant risque de provoquer quelques

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

inquiétudes sur lesquelles il faudra mener une opération ciblée par l'école ou l'établissement pour les apaiser, voire pour faire preuve d'autorité. Il y a aussi le cas du tuteur qui n'interviendra dans sa ou ses classes que début novembre. Là encore, de nombreux exemples établissent que les parents, voire les élèves, ne comprennent pas qu'on remplace un enseignant au motif qu'il excelle dans sa classe. Les intéressés vont-ils apprécier cette promotion qui ne semble accompagnée d'aucun avantage lisible et visible ? L'inspection va-t-elle les désigner de force ou admettre les refus qui se constatent, parfois devant les stagiaires ?

Qui accompagnera donc les nouveaux stagiaires ? Ce n'est probablement pas une mauvaise idée de confier à l'établissement, à un tutorat éventuellement collectif, le soin d'accueillir les novices. Des recherches récentes, comme la thèse de Sylvie Moussay, l'attestent. Mais agir dans les conditions prévues va nécessiter un réel effort de la part de tous et beaucoup de bonne volonté pour que les dégâts collatéraux d'une démission de l'État dans la formation de ses propres enseignants et dans l'imposition aux universités d'une charge imposée par l'État ne soient évités. Le président de la Conférence des présidents d'université a sans doute bien fait de quitter le groupe de travail qui lui avait été confié avec le recteur Marois, puisque les propositions de la conférence ont été foulées aux pieds et que les masques sont définitivement tombés avec les circulaires, décrets et arrêtés qui se succèdent et se suivent tous les uns plus que les autres. Comme le pire n'est jamais sur, les acteurs vont imaginer, sur le terrain et dans les pratiques, des arrangements permettant de faire fonctionner l'école. Ce n'est pas le rôle de l'État de vouloir initier le mouvement. Mais il y aura sans doute un moment de l'évaluation de ce nouveau système et de sa comparaison avec celui des IUFM qui n'était pas parfait, loin de là, mais qui avait une place à la formation. Aujourd'hui, on en est au strapon de la réalisation du rêve de François Fillon et de Xavier Darcos : la fin de la formation et la fermeture des IUFM, dernier vestige de la tradition républicaine fondée sur les écoles normales, sont dans les plans de cette réorganisation destinée à récupérer tous les coûts cachés de la formation et les gisements de postes nécessaires pour compenser les départs en retraite non remplacés.

Comment les personnes recrutées à ce niveau de master feront-elles cours ? Surtout dans la première période où elles seront démunies,

0. Dans le vif des débats

0.3. Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

absorbées par la multiplicité des tâches ? Déjà, dans certains rectorats, quelques inspecteurs ont trouvé la parade : il suffira de leur donner des fiches de préparation qu'elles n'auront qu'à suivre. La « *prolétarianisation* » des enseignants (Perrenoud) est en marche, et ces velléités de camouflage des effets pernicieux d'un système absurde ne pourront faire illusion longtemps. Jusqu'à la Toussaint, les compagnons vont dissimuler le malaise et l'impéritie quand on en trouvera. Mais après ?

Novembre et décembre ne vont-ils pas se transformer en mois où les faits divers concernant de jeunes enseignants démunis se multiplieront ? La souffrance des débutants ne prendra-t-elle pas le pas sur le plaisir d'enseigner ?

L'égalité des candidats devant les concours est largement écornée depuis longtemps. L'offensive actuelle ne fait que renforcer cet état de fait en retardant l'entrée dans le métier et en en faisant un exercice comparable à l'instar des études de médecine. Mais si les objectifs de la réforme, comme contre la fonction publique sont purement et simplement idéologiques, la mise en œuvre de l'opération vise des économies lamentables, ridicules face aux déficits colossaux actuels, et, accessoirement, à rendre crédible le recours à de simples contractuels détenteurs d'un diplôme d'enseignement pour assurer l'enseignement. Les étapes de la réforme sont connues : sortir les écoles, collèges et lycées du secteur public pour en faire des structures indépendantes, chargées d'accueillir les enfants et les adolescents dans le cadre d'un contrat avec l'État. Et les travers dans tout ça ? Cette politique de démission nationale est fortement contrastée avec celle des pays qui réussissent, comme la Finlande. Quant aux futurs enseignants, le conseil à leur donner consiste à analyser les absurdités du système pour les déjouer, notamment en faisant M1-M2 dont ils pourraient imaginer un contournement par la participation (le faire en trois ans pour s'impliquer vraiment dans la première et deuxième année et dans la préparation des concours qui existent dans la troisième), au lieu de courir trois ou quatre fois le risque et n'en attraper aucun, ce qui se traduira pas un sentiment d'échec dû à un allongement de la fin des études consécutif à un échec en M2 ou en première année d'exercice.

Richard Étienne
Université Montpellier II



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0.4. Dans les tourbillons de la masterisation, comment trouver un cap ?

Entretien avec Gilles Baillat

Un point d'étape sur les conséquences de la masterisation à mi-parcours, pour repérer les points de blocage à résoudre, les pistes possibles pour qu'une formation universitaire des enseignants se mette en place.

Cet entretien a été réalisé le 13 mars 2010 lors d'une réunion de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSB) au cours de laquelle Gilles Baillat a présenté les cinq objectifs et contraintes de la formation de l'éducation et de la formation :

1. Une visée académique avec des savoirs au niveau bac ;
2. Des exigences élevées en matière de méthodologie de recherche (travail d'étude et de recherche ou mémoire) ;
3. Des possibilités d'insertion professionnelle ;
4. Une prise en main de la classe dès le premier septembre qui suit le recrutement ;
5. Une réorientation des reçus (au master) et des concours (au concours) sur la base de leurs connaissances et compétences.

Maintenant que les textes sont pour la plupart, publiés ou en voie de l'être, nous n'en sommes qu'au niveau des enjeux¹, mais de la réalisation, à commencer par les concours pour lesquels le ministère a mis en ligne des sujets zéro en français, histoire et mathématiques. Ces concours semblent-ils pertinents pour les enseignants, académiques, universitaires ? Quelle analyse peut-on en faire ?

C'est une des questions sur lesquelles je me suis le moins penché. Ce que je peux dire pour l'instant, c'est que ces sujets zéro ne sont pas très bien accueillis par les professeurs. Il y a un contraste entre le premier degré et le second degré, souvent perçu comme beaucoup moins professionnalisant. La crainte que l'on peut avoir, c'est que ces sujets laissent en dernier

¹ Voir l'article de Gilles Baillat « Les enjeux d'une réforme » dans ce dossier.



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.4. Dans les tourbillons de la masterisation, comment trouver un cap ?

Entretien avec Gilles Baillat

ressort une marge d'interprétation très grande aux jurys qui leur permette de tirer dans un sens ou dans un autre, avec deux risques : celui de différences très fortes entre les divers concours de professeurs des écoles d'un endroit de la France à un autre, et celui d'écarts marqués entre les disciplines pour le second degré. Il y a aussi le danger que l'interprétation soit tirée du côté disciplinaire, et que le disciplinaire soit renvoyé non pas du côté de la discipline scolaire, mais plutôt du côté de la discipline.

Je préfère m'en tenir là sur ce sujet, car notre analyse est que nous ne pourrons pas nous prononcer sur ces nouvelles épreuves avant d'avoir vu les rapports de jury du premier concours, c'est-à-dire dans deux ans. Il m'a été dit que les jurys recevront des consignes pour que les épreuves soient très professionnalisantes. Mais que feront-ils de ces consignes ?

Ma seconde question portera sur les masters qui ne me semblent ni professionnels ni de recherche, mais d'un troisième type...

Oui, ce qui est compliqué, c'est que là aussi il y a un arrière-pensée général. Le souhait de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), c'est que tous les masters deviennent des masters mixtes. Dans mon université, tous les masters sont déjà professionnels et recherche simultanément, la recherche étant de plus en plus perçue comme un métier parmi d'autres. Un master recherche peut donc être conçu comme ayant aussi une dimension professionnelle. Une fois qu'on a dit ça, les cinq contraintes indiquées préfigurent les difficultés de demain : ces contraintes impliquent une familiarisation avec la recherche qui suppose une formation, des connaissances disciplinaires, de l'insertion professionnelle, etc. Ce seront de toute façon des masters extrêmement difficiles pour les étudiants. On ne voit trop comment ces masters vont pouvoir donner satisfaction si ne sont pas levées deux hypothèques :

- l'admission au début de deuxième année de master ;
- le caractère obligatoire des stages dans le cadre du concours.

Le fait que les stages ne soient pas obligatoires pour présenter le concours amène les étudiants surchargés de travail à pratiquer des stratégies d'arbitrage, de choix, à abandonner une partie de la formation pour se concentrer sur l'essentiel qui est pour eux de réussir le concours. Si les stages, même présents dans les maquettes, deviennent des obstacles, ils



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

0. Dans le vif des débats

0.4. Dans les tourbillons de la masterisation, comment trouver un cap ?

Entretien avec Gilles Baillat

seront pratiqués à minima, voire purement et simplement abandonnés. En réalité, les stages demandent un gros investissement qui risque de faire reculer les étudiants.

Dans les masters, l'aspect professionnel a-t-il la place qui avait été souhaitée dans votre article sur les enjeux de la réforme ? N'a-t-il pas été oublié en cours de route en raison des contraintes liées à la gouvernance des universités et des IUFM ?

La circulaire du 23 décembre 2009 indique aux universités les critères à partir desquels les masters vont être habilités. On voit apparaître, d'une part, un discours global qui accorde une grande importance à la professionnalisation. Tout se passe donc comme si la DGESIP jouait le jeu de la professionnalisation. En même temps, les choix qui sont faits, à savoir des masters disciplinaires pour le second degré et de nouveaux masters pour le premier degré, font apparaître un clivage entre les professeurs des écoles qui obtiendront un statut de maître formateur, une dominante professionnalisante et les professeurs de lycée qui risquent d'être enfermés dans les disciplines académiques, sans même nécessairement une ouverture sur les disciplines scientifiques, et avec une faible dimension professionnelle du fait des contraintes qui vont peser sur les étudiants, mais aussi sur les choix faits par les responsables de mentions et de spécialités. La réponse à la question de la professionnalité se lira donc dans les maquettes qui vont remonter : quelle sera la nature des parcours ? Quelle sera la dose de stages qui sera proposée dans les masters ? Tout cela n'est pas encore connu. Il y a ce qui est affiché et ce qui va se faire. Il faut donc attendre encore un an pour connaître ce qui se met en place.

Pour remonter dans le temps, que peut-on dire de la lettre du ministre aux recteurs qui annonçait la première année d'exercice des lauréats du concours 2009 ?

La première année des classes à partir de septembre 2010 par des étudiants qui n'auront connu que quatre années de formation universitaire est bien en contradiction avec le projet qui repose sur un recrutement à master 2 et non 1 comme c'est le cas pour eux.

0. Dans le vif des débats

0.4. Dans les tourbillons de la masterisation, comment trouver un cap ?
Entretien avec Gilles Baillat

Oui, c'est bien la génération sacrifiée alors.

Nous voyons cette prise en main de la classe dès septembre avec inquiétude, parce que la circulaire tient un discours rassurant sur le fait qu'ils seront accueillis dès la fin du mois d'août, qu'ils seront accompagnés par des « compagnons » en début d'année. Mais ce discours procède d'une logique selon laquelle on vivrait dans un monde parfait. Or, nous connaissons le monde réel dans lequel ces étudiants vont être placés.

Il n'est pas du tout certain qu'on pourra leur trouver un enseignement à temps complet, leur trouver des compagnons chevronnés sur place. Partout en France, nous avons des stagiaires qui ont des conseillers pédagogiques très éloignés de leur établissement. Donc, les conditions de la mise en œuvre concrète, dans ce que nous en connaissons, ne sont pas réunies. Il y a des contraintes financières qui pèsent sur les recrutements et qui inquiètent tous ceux qui commencent à préparer les concours. En particulier pour la génération sacrifiée, celle de 2010-2011, parce qu'ils auront commencé leur formation dans l'ancien système et qu'ils l'achèveront dans le nouveau, qui n'est pas encore prêt. Nous proposons que leur soit aménagée une formation proche de celle des deuxième année actuels, puisqu'ils ont étudié et passé le concours selon ce modèle. Pour ceux qui obtiendront le concours à partir de 2011, c'est différent, puisqu'ils auront connu la nouvelle formation dès le début de leur année dans le cadre des masters.

Y a-t-il un avenir pour les IUFM ?

Honnêtement, il y a six ou sept mois, j'étais pressé de voir avec les collègues directeurs d'IUFM et les présidents d'université les solutions à mettre en place pour passer nos écoles internes dans le nouveau contexte de la formation des enseignants. C'est la raison pour laquelle un groupe de travail a été mis sur ce sujet. Les universités ont déclaré qu'elles ont intégré la formation pour les faire disparaître, mais pour les faire évoluer. La conséquence de cette évolution est qu'il est beaucoup plus difficile pour le ministre de décider seul de leur avenir.

Je comprends, mais, en même temps, c'est la « patate chaude » qu'il a été trop content de passer à d'autres.

En fait, lorsque nous évoquons ces questions avec les responsables ministériels, nous avons l'impression que ces derniers ne sont pas



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.4. Dans les tourbillons de la masterisation, comment trouver un cap ?

Entretien avec Gilles Baillat

pressés à ce sujet. Pour la mise en stage, par exemple, les services académiques craignent de ne pas pouvoir l'assumer seuls ; ce qui nous incite à anticiper parce que, à partir du moment où nous allons ouvrir des masters, nous allons avoir, dès l'an prochain, des étudiants qui viendront s'inscrire sans nécessairement avoir l'intention de passer les concours de l'enseignement. Par exemple, l'une des spécialités ouvertes à l'université de Reims prévoit trois parcours : un sur la recherche proprement dite, sur les questions d'enseignement, deux autres sur les métiers de l'éducation scolaire, et celui sur l'ingénierie de formation, la formation de formateurs, qui ont beaucoup de succès dans la mesure où il n'y en a pratiquement pas d'autres localement en ce moment sur ce sujet. Les étudiants qui vont s'inscrire sur ce parcours ne s'intéressent pas tous à l'éducation scolaire. Donc, dans l'état actuel des choses, les IUFM ne sont pas menacés, même si la masterisation va entraîner des modifications dans la composition des centres d'intérêt de leur public.

Quelle serait votre préoccupation en tant que directeur d'IUFM et président de la conférence des directeurs ?

En tant que président, mon souci est que la réforme ne soit que la libération des appétits. Tout le monde veut faire des masters en éducation et de la formation. Dans ces conditions, comment assurer une cohérence, une vision nationale pour l'ensemble de ce secteur ? Comment la conférence des directeurs va-t-elle s'adapter et proposer des cadres permettant de construire cette vision cohérente ? Je ne peux guère aller plus loin sur ce sujet, si ce n'est pour dire que nous réfléchissons à la manière qui va permettre l'intégration de tous les acteurs qui s'intéressent à la formation des enseignants. Le CRAP est une communauté ouverte qui ne considère pas comme ses ennemis tous ceux qui souhaitent partager avec nous réflexions et travaux sur la formation des enseignants.

Gilles Baillat

Directeur de l'IUFM de Reims, président de la conférence des directeurs d'IUFM

Richard Étienne

Professeur en sciences de l'éducation à Montpellier, membre du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*



**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0.5. Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Bride et Nicole Priou

Un colloque de l'IREA, tenu à Paris le 16 juin 2010, a été l'occasion de prendre du recul sur les bouleversements qui affectent la formation des enseignants en France : de quoi mieux comprendre les logiques de cette « masterisation », de quoi aussi alimenter la réflexion pour imaginer des pistes possibles dans ce nouveau cadre.

Les Actes de ce colloque seront disponibles en 2011 : plus d'informations sur le site de l'IREA, irea-sgen-cfdt.fr.

Avec la même perspective (aller voir ailleurs pour mieux voir « chez nous »), l'organisation a été confiée sur l'initiative de Jean-Pierre Chichouk et Nicole Priou, les 3 et 4 juin 2010 à Paris.

Le Conseil de l'Europe réuni à Lisbonne en 2000 avait fixé 2010 comme échéance « pour améliorer la qualité globale des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE » en s'appuyant sur la formation des enseignants et des formateurs. L'IREA, l'heure était donc propice pour dresser un premier bilan. Une initiative heureuse et un beau défi relevé que celui de mobiliser une quinzaine de chercheurs et une centaine de participants sur la formation initiale des enseignants en Europe », afin d'en repérer convergences, divergences et évolutions.

Annette Bon (INRP) le note d'entrée : sur la formation initiale, les recherches comparatistes sont nombreuses : les discussions ou les polémiques s'appuient plus souvent sur des opinions que sur des résultats de recherche. Quant à celles sur la formation continue, elles sont inexistantes, parce que la formation continue des enseignants est elle-même lacunaire...

Les intervenants ont insisté sur les multiples biais qui peuvent parasiter les comparaisons internationales : le statut des enseignants¹, l'éventuelle

¹ Les enseignants ne sont fonctionnaires à vie, comme en France, que dans neuf pays de l'UE.

Exemplaire de démonstration



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.5. Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Bride et Nicole Priou

pénurie du recrutement², les modes de sélection, la place des concours³, etc. Chacun a donc invité à la prudence dans les généralisations et à l'indulgence dans les hypothèses, à considérer avec précaution.

Quelles convergences ?

Enseigner est un métier qui s'apprend : tel est le consensus, évoqué par Annette Bon. Il a mis du temps à s'établir, mais semble désormais partagé par les instances de l'UE. Mais qu'apprend-on quand on apprend le métier et où l'apprend-on ? Selon la figure du « bon enseignant », les réponses apportées peuvent être différentes, voire divergentes. Veut-on promouvoir un bon technicien qui répète et incorpore des gestes qui ont fait leurs preuves ? Un praticien réflexif autonome, capable d'identifier finement la nature des problèmes professionnels qu'il rencontre et de puiser dans les résultats de la recherche des réponses adaptées ? Dans le premier cas, on mettra essentiellement sur l'apprentissage « sur le tas », dans le second, en milieu professionnel ; dans le second, sur la formation par la recherche. Lorsqu'on estime que les deux dimensions sont complémentaires, leur articulation, qui implique communication et collaboration, est étroite du monde universitaire et du monde professionnel, et doit s'organiser.

Autre convergence repérée : la formation des enseignants du premier comme du second degré est allée vers une universitarisation croissante ces dernières années. Mais comment l'université se débrouille-t-elle des exigences de cette formation d'enseignants ? Plus à l'aise avec les savoirs académiques comme avec les savoirs de recherche, elle a du mal à donner toute leur place aux savoirs de la pratique. Si certaines facultés considèrent les futurs enseignants préparant un master comme une clientèle non négligeable, d'autres cherchent à éviter les formations de praticiens, moins propices à l'obtention de financements que des activités de recherche. Rappelait Daniel Filâtre (président de l'université de Toulouse) à de nombreux universitaires, l'enseignement n'est pas un métier : on comprend donc leur difficulté à investir ce champ de la formation des enseignants. D'autant que quand une sélection drastique conduit à ne retenir que 12 à 15% des postulants on peut,

² Particulièrement importante en Angleterre, ce qui tend à faire choisir des modalités de formation peu exigeantes, basées sur la reproduction de « bonnes pratiques ».

³ L'orientation dans les filières de préparation aux métiers enseignants se fait par concours d'entrée dès après le baccalauréat en Allemagne et en Finlande.

0. Dans le vif des débats

0.5. Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Bride et Nicole Priou

comme Élisabeth Flitner (université de Postdam), s'interroger : « Faut-il impérativement avoir été bon élève pour être bon enseignant ? ».

Autre problème pour l'université : elle est déjà, en certains lieux, confrontée à une perte de monopole. On voit apparaître des opérateurs qui la concurrencent dans la formation des enseignants : accréditation de consortium d'établissements en Angleterre par exemple, demain, peut-être, officines privées. Si l'université n'est plus l'opérateur exclusif, ce n'est pas sans risque – selon Régis Malet (université Lille 3) – d'une opacification du contrat moral qui lie une nation à ses enseignants.

Les politiques éducatives insérées dans les évolutions des politiques publiques

Plusieurs intervenants (Olivier Rey, Régis Malet, Alain Mouchoux) ont fortement insisté sur la nécessité de sortir du cadre éducatif pour comprendre la logique de certaines politiques. En effet, les politiques d'éducation et de formation sont pris dans des évolutions qui les dépassent. Les décisions qui les concernent peuvent alors s'originer ailleurs que dans le seul traitement des problèmes éducatifs ou – politique européenne oblige – transposer, sans toujours suffisamment de pertinence, de bonnes pratiques venues d'autres pays qui ne seront pas forcément adaptées aux données nationales. Il faut cependant noter que les discours ne sont pas univoques : les simplismes sur des recommandations européennes qui prôneraient qu'à la libéralisation des systèmes éducatifs, impensables politiques décrites comme rétrogrades aux gouvernements nationaux, caricaturent une réalité complexe : les discours sur le thème de la société de la connaissance, le souci d'enquête et d'innovation correspondent aussi à de réelles préoccupations des politiques européennes pour accroître les niveaux de formation.

Reste que l'impulsion du courant du *New Public Management* se retrouve dans les politiques nationales, sous diverses formes :

- Le passage d'un État régulateur, garant des certifications (en ce qui concerne les questions éducatives, pour les diplômes comme pour le recrutement des enseignants) à un État évaluateur, définissant des outils de guidance accréditant, ou pas, tel ou tel organisme de formation ;



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

0. Dans le vif des débats

0.5. Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Bride et Nicole Priou

- Le principe d'imputabilité (*accountability*) : les écoles sont responsables de leurs résultats, dont elles doivent rendre compte, en particulier aux usagers.

Le dernier mot aux acteurs...

Autre constante plusieurs fois évoquée : la coexistence des programmes officiels et des programmes cachés. La description d'un dispositif, son imposition comme norme ne dictent pas de façon aboutie l'usage qui en sera fait. La qualité d'un cours universitaire de master ou de l'accompagnement d'un stage passe par ceux qui les mettent en œuvre. Et c'est parfois là que se joue une différence décisive.

C'était bien là aussi une limite des critiques générales à l'égard des IUFM : ceux-ci se sont-ils donné, ou bien leur a-t-on donné les moyens de former leurs formateurs ? Si, selon la formule, le niveau d'un système éducatif ne peut pas être supérieur à la qualité professionnelle des enseignants qui y exercent, la transposition est vraie pour les organismes de formation. Pour la France, la question de l'universitarisation de la formation peut être considérée comme réglée : celle des intervenants dans les masters, de leurs compétences professionnelles, reste ouverte. Les universitaires chercheurs, loin des questions pédagogiques du enseignement primaire ou secondaire ? Des membres des corps de l'inspection, au risque d'une confusion des fonctions ? Des enseignants « avronnés », en retombant dans l'idée simple que la maîtrise d'une compétence suffit à garantir la compétence à la transmettre ?

Au vu de l'ampleur de ces questions, ce ne peut être qu'une bonne idée, à poursuivre, de regarder ce qui se fait ailleurs...

Patrice Bride et Nicole Priou



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0.6. La vocation à enseigner, une question brûlante pour la formation ?

Patrice Bride

La question de l'organisation de la formation des enseignants, de la répartition des rôles entre Éducation nationale et université, doit être aussi l'occasion de débattre des valeurs qui animent les professionnels dont la fonction est de contribuer à l'éducation des nouvelles générations, à la transmission du patrimoine culturel.

Enseigner est un métier politique au sens fort du terme, un métier « éthique » et « responsabilité », pour reprendre les termes de la loi des compétences du référentiel, sont à prendre très au sérieux.

Un enseignant n'est pas qu'un technicien des messages

Le métier d'enseignant n'est certes pas qu'une affaire de talent ou de charisme, ce n'est pas non plus qu'une affaire de techniques à acquérir pour gérer des classes ou transmettre des connaissances à des élèves plus ou moins bien disposés à les recevoir. On parle souvent de « vocation » à propos des enseignants, c'est évidemment un métier qui s'exerce en fonction de valeurs, de convictions, de conceptions de la société, du rôle que l'école peut y tenir et y tenir. C'est un univers professionnel où les syndicats ne s'occupent pas que de mutations et de salaires, mais aussi des contenus des programmes, des examens, de l'organisation même du système éducatif qui est structuré aussi par des « mouvements pédagogiques », des traditions disciplinaires, mouvements « d'éducation nouvelle » (comme le CRAP-Cahiers pédagogiques ou davantage nostalgiques à vouloir « sauver » les lettres). Comment la formation assume-t-elle cette dimension du métier, beaucoup plus qu'un simple supplément d'âme ?



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.6. La vocation à enseigner, une question brûlante pour la formation ?

Patrice Bride

Comprendre qu'on puisse ne pas comprendre

Je voudrais insister par exemple sur une compétence qui ne va pas de soi dans le cadre d'une formation : la capacité à remettre en cause les évidences, à reconsidérer toujours les savoirs les plus établis. Sans aller jusqu'à prôner l'ignorance pour les maîtres, il me semble précieux que ceux-ci soient capables de se mettre à la place de celui qui ignore, ce qui n'est pas rien. Un enseignant doit maîtriser des savoirs, des routines, des pratiques, bien sûr, mais aussi considérer toujours qu'ils ne vont pas de soi, qu'il peut y avoir des représentations et des pratiques qui en détournent, qui s'y opposent. Si on ne cultive pas ce regard sur les apprentissages, on risque fort de se contenter de connivence avec ceux qui « voient ce qu'on veut dire », qui ont les bonnes « habitudes de travail », et d'incompréhension, voire de mépris, pour les élèves, leurs parents, plus éloignés de la culture scolaire : c'est bien aussi, dans ce métier qu'il s'agit.

Apprendre qu'on n'apprend pas qu'à l'école

Un exemple d'idée toute faite qu'il faut pour commencer interroger : améliore-t-on vraiment la formation des enseignants en la universitarisant, en demandant à ceux qui en ont la vocation d'allonger leur formation initiale jusqu'à un master, c'est-à-dire de consacrer le temps qu'ils auront passé dans l'institution scolaire à « l'étude du monde », en tout cas dans un univers dédié à l'étude et à la transmission des savoirs ? Osons le contrepied : et si, plutôt que d'élargir, on imposait aux candidats à des fonctions d'enseignement d'avoir exercé quelques années une autre activité professionnelle, d'avoir fréquenté d'autres lieux de travail que des salles de classe, d'avoir travaillé dans des théâtres, d'avoir effectué quelque chose comme un service civique, d'avoir travaillé dans une association d'éducation populaire ? Les enseignants seraient-ils pas ainsi mieux préparés à gérer les relations avec les parents, les questions d'orientation, à mieux juger ce que font et ne font pas l'école aux enfants ? Ne serait-ce pas autant d'occasions de prendre du recul par rapport à leurs motivations, leurs conceptions du métier, leur vocation ?

Qu'a-t-on besoin d'apprendre à l'université ?

Qu'est-ce que les futurs enseignants vont apprendre en passant deux ans supplémentaires à l'université ? Est-ce que les élèves des écoles



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.6. La vocation à enseigner, une question brûlante pour la formation ?

Patrice Bride

primaires seront beaucoup mieux pris en charge par des enseignants masterisés qu'au temps des normaliens recrutés en fin de troisième¹ ? S'il s'agit d'accroître leur expertise dans un champ disciplinaire, de devenir les spécialistes qui, selon le bon mot, connaissent presque tout à propos de presque rien, comment éviter l'amertume ou le désarroi devant des adolescents à la motivation aléatoire ? S'il s'agit de leur donner des conférences de pédagogie, ou de travailler sur des dispositifs d'apprentissage *in vitro*, comment éviter de décrédibiliser le message par la façon dont on le véhicule ?

Une piste majeure est de travailler sur la didactique des disciplines, des savoirs, au sens le plus fort du terme : leur épistémologie, leur dimension anthropologique, toutes les questions fondamentales que l'on se pose trop rarement derrière l'image facile de la « transmission » de connaissances. Il ne suffit pas de savoir quoi enseigner, on peut même ne pas savoir ce que l'on peut enseigner de façon efficace si l'on ne s'est pas demandé auparavant pourquoi on l'enseigne : pourquoi ces savoirs, pourquoi ces notions ? On ne peut, dans cette société, à cette étape de l'histoire de l'humanité, on ne peut, certes, se poser ces questions à chaque heure de cours. Le temps de la formation universitaire serait un temps privilégié pour au moins initier ce questionnement, réfléchir sur le sens d'un métier de « passeur culturel ».

Au-delà de toutes les questions d'organisation, de place de concours, de niveau de recrutement, il nous faut réfléchir, et c'est l'une des raisons d'être de nos mouvements pédagogiques, que l'essentiel est ailleurs : un enseignant n'est pas avant tout un fonctionnaire de l'État, ni un succédané d'universitaire, ni un apprenti-chercheur ; c'est un professionnel au sens fort du terme, qui maîtrise toutes les dimensions de son métier, qui se donne les moyens de son travail dans le cadre d'un collectif ; c'est aussi un pédagogue animé par la conviction en l'éducabilité de tous, considérant l'élève comme des citoyens en devenir qu'il s'agit d'aider à devenir à travers leur vie, individuelle et collective.

Patrice Bride

¹ Il n'y a pas si longtemps, puisque les derniers d'entre eux sont encore en activité.

0.7. Que faut-il savoir, que faut-il ignorer pour devenir professeur des écoles ?

Les sujets zéro des épreuves écrites du concours¹ doivent donner des indications aux étudiants inscrits et aux formateurs sur les modalités de leur évaluation. On y voit, à travers ce qui est demandé dans ces épreuves, quels sont les savoirs qui paraissent suffisamment importants au recruteur pour qu'il en vérifie la maîtrise par un examen. On y voit aussi, en creux, ce qui lui paraît inutile, superficiel, indigne de son intérêt.

En français : sera-t-il permis de ne rien connaître à la langue ?

Rappelons que jusqu'à présent, le ministère de l'éducation nationale, en tant que futur employeur, faisait en sorte que les étudiants désireux d'être professeurs des écoles se préparent intellectuellement à leur métier. C'est pourquoi l'épreuve d'admission comportait une synthèse de documents portant sur des problématiques relatives à l'enseignement du français et des questions de réflexion importantes pour ce domaine. Ainsi, le concours amenait les futurs professeurs des écoles à s'intéresser par exemple à l'enseignement de la lecture au CP ou au développement culturel et langagier des jeunes enfants. Les lauréats des concours disposaient ensuite d'une année pour se former professionnellement à partir de ces notions théoriques.

Apparemment, cela n'intéresse plus le ministère, comme le montrent les sujets zéro des nouvelles épreuves.

Regardons ce qui est demandé aux futurs professeurs des écoles. Je me contenterai ici de commenter la première partie de l'épreuve de français histoire, géographie, instruction civique et morale, à partir du deuxième sujet fourni par le ministère.

¹ Ils sont disponibles sur le site du ministère.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.7. Sujets zéro

Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et Copirelem

La synthèse

La synthèse a pour support quatre textes d'écrivains qui décrivent leur passion pour la langue française. Il s'agit de beaux écrits littéraires rédigés par des auteurs contemporains qui évoquent ce que Claudel et Valéry, Musset ou Beckett apportent à la langue française et ce qu'eux-mêmes en tirent. Je suis sûre que dans mon année de khâgne, j'aurais eu beaucoup de plaisir à traiter ce type de sujet. Mais la khâgne n'a pas pour finalité de

préparer au professorat des écoles : le professorat des écoles exige des connaissances spécifiques, des compétences de haut niveau qui lui sont propres et que cette épreuve ne vérifie pas. Par ailleurs, quel est l'intérêt, en terme de formation intellectuelle, d'une épreuve qui consiste juste à relever et ordonner des arguments, sans avoir la possibilité de les mettre en débat ? Or sur un tel sujet – la valeur de la littérature et de la langue française –, l'impossibilité de convoquer des penseurs et des auteurs qui ont réfléchi à cette question (je pense en particulier à Foucault) pour le problématiser et en faire un objet de débat fait que cet exercice est mécanique et ne vérifie guère que des habiletés techniques.

On en vient à se demander si, par hasard, le concepteur du sujet n'avait pas en tête l'idée que la maîtrise de quelques techniques rhétoriques et la fréquentation des textes littéraires suffisent pour être capable de construire des situations d'apprentissage d'élèves en maternelle ou d'évaluer les progrès rédactionnels d'élèves du cycle 3...

Les questions de grammaire

Les questions de grammaire compensent-elles cette carence ? Dans une certaine mesure, on peut le dire qu'elles compensent – mais pas dans le bon sens – la synthèse est manifestement une épreuve destinée à valoriser la maîtrise de la langue, les questions de grammaire sont d'un niveau adapté à un élève de troisième. Encore que le corrigé, quant à lui, aurait dû être rédigé plutôt par un élève de quatrième...

Dans la dernière question, il s'agit de relever les verbes d'un texte, d'en préciser les temps et de justifier globalement leur emploi. Fastoche. Oui, mais dans le corrigé, le relevé en gras comporte ça et là également les « petits mots » qui vont avec les verbes : les pronoms personnels, les négations sont à l'occasion considérés comme des verbes. En CM, cela serait sanctionné, mais pour le professorat des écoles...



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.7. Sujets zéro

Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et Copirelem

Le lecteur du corrigé publié sur le site du ministère sera également étonné d'apprendre que les pronoms « je » et « me » sont des pronoms de troisième personne. On n'arrête pas le progrès.

Sa surprise ne s'arrêtera pas là : nous connaissons le discours direct, le discours indirect, et d'autres catégories, mais pas encore le « discours relevé », c'est là une innovation linguistique intéressante, sans doute sur le modèle d'un plat relevé...

Rassurez-vous, on vérifie d'autres savoirs capitaux pour l'enseignement : la capacité de réciter la règle d'accord du participe passé, employé avec les auxiliaires être, avoir, etc., et de gloser le sens de quelques termes dans les textes du corpus.

Bref, les questions de grammaire et les réponses proposées dans ces épreuves de concours sont très en deçà de ce que savent actuellement les étudiants qui préparent le professorat des écoles. C'est un peu paradoxal que la même autorité administrative proclame tout son souhait d'élever le niveau de formation des enseignants tout en leur faisant passer un master, et que, dans le même temps, elle renforce leur formation intellectuelle en formulant des sujets de concours qui soient à la fois discriminants socialement – pour les réussir, il faut connaître les manières propres aux belles lettres – et vertigineux, puisqu'ils sont orthogonaux à tous les savoirs sérieux disponibles sur la question.

Ainsi, d'après le ministère de l'Éducation nationale, pour enseigner dans le primaire, il est permis de ne pas maîtriser la langue et à l'analyse de la langue, pour peu qu'on puisse élégamment en disserter. Tout cela montre un mépris inadmissible pour les professeurs des écoles et pour tous ceux qui œuvrent à ce métier.

Sylvie Plane

Professeure de sciences du langage
Université Paris-Sorbonne – IUFM de Paris

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.7. Sujets zéro

Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et Copirelem

Les sujets d'histoire : une régression scientifique, pédagogique

Marie-Albane de Suremain

Les **sujets d'histoire** portent sur une histoire des grandes batailles et des grands hommes qui ont fait la France éternelle. Le prochain sujet portera-t-il, dans un mouvement d'audace inouïe, sur... Jeanne d'Arc – une femme ?!

Le premier sujet est libellé ainsi : « *Expliquez pourquoi la date de 52 avant notre ère constitue un repère important de l'histoire de France* ». Les « éléments de réponse attendus » sont stupéfiants, tant sur le fond que par la « méthode » suivie. Le corrigé revient dans un premier temps sur les événements de 52 (Gergovie et Alésia, l'affrontement entre Jules César et Vercingétorix), puis par une sorte d'emboîtement chronologique sur la guerre des Gaules, et « traite » en troisième partie de l'année 52 comme repère de l'histoire de France.

Retour à l'historiographie du XIX^e siècle ?

L'étonnement croît au fil de la lecture. S'il est énoncé que « le lien entre la Gaule et la France ne va pas au-delà de ce constat dans ce paragraphe », le corrigé ne va pas au-delà de ce constat dans ce paragraphe. Il prend une teinture historiographique, sans que la démarche soit aboutie et surtout sans en tirer l'analyse critique qui s'impose. Il mentionne l'intérêt pour les Gaulois développé au XIX^e siècle mais utilise une formulation prescriptive extrêmement ambiguë. Il propose d'abord ce sujet : « *Il faut donc dès lors conjuguer deux aspects : le Gaulois représente la vaillance, mais aussi le désordre, tandis que la Rome antique est perçue comme le symbole de la civilisation* ». Que signifient ces deux aspects ? Ne serait-il pas plus rigoureux de préciser que ces poncifs renvoient à des constructions du XIX^e siècle ?

Le dernier paragraphe est encore plus édifiant. L'année 52 se trouve réduite au passage à cet « épisode d'Alésia » – épisode d'une saga « héroïque » ? Est-ce ce que signifie le retour du récit à l'école ? Il reprend telle quelle la lecture historiographique de cette bataille d'Alésia élaborée sous la III^e République comme vérité intemporelle – la lecture « objective » sans



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.7. Sujets zéro

Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et Copirelem

doute, un retour à l'histoire « positiviste » ? Ainsi, « *Alésia permet de mettre en valeur la figure héroïque de Vercingétorix qui résiste à l'envahisseur, tout comme elle signe la défaite de la barbarie sur la civilisation* ». Et de terminer par : « *Alésia depuis la III^e République est enseignée comme la bienheureuse défaite qui a permis à la civilisation de pénétrer en Gaule* » (c'est moi qui souligne).

L'auteur de ces lignes a dû se contenter des manuels d'histoire de la III^e République effectivement pour écrire ceci, et n'a sans doute jamais eu en main les documents d'accompagnement des derniers programmes d'histoire du primaire (2002, et on regrette alors très fortement ces « programmes Joutard ») qui évoquaient les civilisations grecques et celtes avant d'aborder le processus de romanisation... Mais non, voici qu'il est proclamé que c'est une histoire digne de l'imagerie d'Épinal qui est enseignée depuis la III^e République...

Ce n'est pas tout : la conclusion témoigne d'un recouvrement de l'histoire par la mémoire. Cette figure de Vercingétorix résistant est présentée dans la dernière phrase comme « construction mémorielle », mais c'est aussitôt pour être rabattue sur l'histoire de France comme héritage autant, sinon plus significatif que celui des Gaules. L'histoire se réduit-elle à une compilation d'images mémorielles ? *Quid* des opérations historiques qui permettent de passer des mémoires à l'histoire ? Enfin, il est significatif que l'exemple de mémoire construite retenue soit celle d'un chef soigné pour le plus grand bien de son peuple.

La didactique est inutile, le bachotage suffira

Cette épreuve d'histoire conduira au bachotage d'un certain nombre de fiches, de la III^e République à nos jours. Cet exemple nous montre qu'il suffira d'apprendre par cœur un « petit Lavis ».

Sans aller plus loin sur le deuxième sujet zéro (« comment les artistes mettent en scène Louis XIV », avec trois reproductions à l'appui), on peut signaler qu'il ne s'agit pas d'une épreuve de commentaire de documents : ceux-ci sont utilisés à titre de simple illustration et d'aide.

Ces sujets et éléments de réponse attendus ne témoignent d'aucune ambition de formation des candidats à la réflexion et aux méthodes de



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.7. Sujets zéro

Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et Copirelem

l'histoire. Ces futurs professeurs pourront-ils enseigner autre chose qu'un récit national – ou européen – sorte de vulgate idéologique ?

Il n'est évidemment plus question de « pistes d'exploitation pédagogique » qui permettraient pourtant d'évaluer si les candidats avaient compris ce qu'est un document en histoire et comment l'exploiter, même de manière très simple !

Marie-Albane de Suremain

Maitre de conférences en histoire, IUFM Créteil – UPEC, membre de la CNFDE (Coordination nationale pour la formation des enseignants)

Les « sujets zéro » en mathématiques Peut mieux faire !

Le principal enjeu d'une formation en mathématiques des futurs professeurs des écoles consiste à apporter, au-delà des seuls savoirs mathématiques, un regard distancié permettant tout candidat de se (re)questionner sur ces savoirs et d'apprécier leurs apports, les intérêts et les difficultés propres à l'enseignement de cette discipline à l'école primaire.

Une régression prévisible : les mathématiques
limitées à la seule maîtrise de techniques

Dans l'ancien concours, l'objectif pour aborder cet aspect était de proposer une articulation entre connaissances mathématiques et didactiques via les questionnements complémentaires (analyse de productions d'élèves, d'extraits de manuels et de préparation de séances). En l'état actuel, les exercices permettent d'évaluer des connaissances académiques mais ne sont révélateurs d'aucune prise de recul sur les savoirs à enseigner à l'école.

L'élévation du niveau de formation des professeurs des écoles prônée par le ministère ne revient-elle qu'à s'assurer de la maîtrise d'un bagage mathématique de niveau collège ?

2 Copirelem : Commission permanente des IREM sur l'enseignement élémentaire.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

0. Dans le vif des débats

0.7. Sujets zéro

Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et Copirelem

De plus, l'absence de note éliminatoire soulève une contradiction, avec la volonté de sélectionner des candidats ayant tous un bagage mathématique.

Une sélectivité discutable de l'épreuve écrite

La mise à l'épreuve de ces sujets zéro par des étudiants préparant actuellement le concours révèle la quasi-impossibilité de s'investir raisonnablement dans l'ensemble des parties de l'épreuve écrite en respectant le temps imparti. En effet, les exercices sont trop nombreux, et de plus, le rapport investissement/gain de points est très inégal. Par exemple, le vrai/faux/justifier suivant – extrait du sujet n°1 – exige un travail mathématique important dont le gain est limité à 0,5 point sur 20 pour le candidat scientifique qui réussira :

6.



Soit a l'aire du petit carré, inscrit dans le cercle, et A l'aire du carré, circonscrit au cercle.

Alors $A = 2a$

Ce type de question ne pénalise-t-il pas les candidats qui investissent dans la résolution des problèmes mathématiques ?

Un cadrage d'épreuve qui renforce la spirale de l'échec

Les sujets proposés cantonnent les candidats dans une vision des mathématiques qui les a, pour la plupart, déstabilisés à un moment de leur scolarité. Ils vont à l'encontre d'une réconciliation indispensable avec la discipline. Il est difficile d'imaginer cela soit sans conséquence sur leur pratique professionnelle.

Comment enseigner et apprécier les mathématiques quand elles sont synonymes d'obligation et d'échec ?

Une bonne culture mathématique est nécessaire au futur professeur des écoles. Mais les sujets zéro illustrent une régression vers des savoirs disciplinaires qui ne sont pas mis en perspective avec une dimension professionnelle. L'épreuve sélectionne les candidats sur des savoirs mathématiques du collège évacuant complètement la question fondamentale des mathématiques pour le professeur des écoles. Au vu de son cadrage actuel, l'épreuve orale ne pourra certainement pas pallier tous ces manques.

La Copirelem



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.1. L'évolution pédagogique en France

Émile Durkheim

Cet extrait d'un cours du fondateur de la sociologie française voudrait replacer la réflexion dans son contexte. Certaines questions traversent le temps, d'autres se posent différemment. Un point de vue qui pourra paraître caustique, qui donne en tout cas à penser sur les permanences et les marges d'évolution de nos représentations de la formation.

Quoi de plus vain [...] que de conseiller aux hommes de se conduire comme s'ils n'étaient pas doués de raison et de réflexion. La réflexion est éveillée ; elle ne peut pas ne pas s'appliquer à nos systèmes d'éducation qui sont posés devant elle. La question est de savoir non s'il faut s'en servir, mais s'il faut s'en servir au hasard ou par méthode ; or s'en servir méthodiquement, c'est faire de la pédagogie.

Mais certains, qui admettent assez facilement que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, disent qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire. On dit couramment qu'une préparation pédagogique est inutile pour l'instituteur, mais que, par une grâce d'état, le professeur de lycée en a besoin. D'une part, il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et, de l'autre, la culture très large qu'il reçoit lui-même le met en état de manier avec intelligence cette culture. Il n'a eu le spectacle pendant toute sa vie d'écolier et sans qu'il ait eu besoin d'une autre initiation. En vérité, on se demande comment, par cela seul que le jeune étudiant sait critiquer les textes anciens, ou parce qu'il est rompu aux finesses des langues mortes ou vivantes, ou parce qu'il possède une érudition d'historien, il se trouverait, par cela seul, au courant des opérations nécessaires pour transmettre aux enfants l'enseignement qu'il a reçu. Il y a là deux sortes de pratiques



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.1. L'évolution pédagogique en France Émile Durkheim

très différentes et qui ne peuvent être apprises par les mêmes procédés. Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer ; ce n'est même pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se règlera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ? Car alors le professeur de demain ne pourra que répéter les gestes de son professeur d'hier, et, comme celui-ci ne faisait lui-même qu'imiter son propre maître, on ne voit pas comment, dans cette suite ininterrompue de modèles qui se reproduisent les uns les autres, pourra jamais s'introduire quelque nouveauté.

L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion. Elle seule peut empêcher les habitudes de se prendre sous cette forme immuable, rigide, hiératique, elle seule peut les tenir en haleine, les entretenir dans un état de souplesse et de malléabilité qui leur permette de varier et d'adapter de s'adapter à la diversité des circonstances et des milieux. Faire la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans une certaine mesure, le vouer à l'immobilisme. Et peut-être est-ce là qui explique en partie un fait surprenant et que nous aurons à nous expliquer : c'est l'espèce de misonéisme dont notre enseignement secondaire a fait preuve pendant des siècles. Nous verrons, en effet, que même en France, alors que tout a changé, alors que le régime politique, économique, moral, s'est complètement transformé, il y a eu cependant quelque chose qui est resté sensiblement immuable : ce sont les concepts pédagogiques et les méthodes de ce qu'on est convenu d'appeler l'enseignement classique.

Il y a plus : non seulement on ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait d'un privilège qui lui permette de se passer de toute culture scientifique, mais on estime qu'elle n'est nulle part aussi indispensable qu'elle l'est justement dans les milieux scolaires où elle manque le plus : on en a le plus besoin.

En prenant l'enseignement secondaire est un organisme autrement complexe que ne l'est l'enseignement primaire ; or, plus un organisme est complexe, plus il a besoin de réflexion pour s'adapter aux milieux qui l'entourent. Dans une école élémentaire, chaque classe, au moins en principe, est entre les mains d'un seul et unique maître ; par suite, l'enseignement qu'il donne se trouve avoir une unité toute naturelle, une



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.1. L'évolution pédagogique en France Émile Durkheim

unité très simple, qui n'a pas besoin d'être savamment organisée : c'est l'unité même de la personne qui enseigne.

Il n'en est pas de même au lycée où les divers enseignements reçus simultanément par un même élève sont généralement donnés par des maitres différents. Ici, il existe une véritable division du travail pédagogique. Il y a un professeur de lettres, un professeur de langue, un autre d'histoire, un autre de mathématiques, etc. Par quel miracle l'unité

pourrait-elle naître de cette diversité, si rien ne la prépare ? Comment ces enseignements hétérogènes pourraient-ils s'ajuster les uns aux autres et se compléter de manière à former un tout, si ceux qui les donnent n'ont pas le sentiment de ce tout ? Il ne s'agit pas, au lycée surtout, de faire soit un mathématicien, soit un littérateur, soit un physicien, soit un naturaliste, mais de former un esprit au moyen des lettres, de l'histoire, des mathématiques, des sciences physiques, chimiques et naturelles. Mais comment chaque maitre pourra-t-il s'acquitter de sa fraction de la part qu'il lui revient dans l'œuvre totale, s'il ne sait pas d'instinct cette œuvre et comment ces divers collaborateurs y doivent-ils collaborer avec lui, de manière à y rapporter constamment tout son enseignement ? Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit.

Mais il n'existe pas de problèmes plus difficiles. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments dont se forme une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux divers enseignements. Ajoutez à cela que le mot d'enseignement change de sens suivant qu'il s'agit d'un enfant de l'école primaire ou du lycée, de tel âge ou de tel autre, suivant qu'il se destine à telle ou telle activité ou à tel autre.

Or, s'il s'agit de savoir quel est le but auquel doit être subordonnée toute l'éducation, quelles voies on y peut atteindre ; cela revient à donner un enseignement pédagogique, et c'est parce que cet enseignement fait défaut que les efforts des maitres de nos lycées sont si souvent dans un état de dispersion, d'isolement mutuel qui les paralyse. Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée.



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.1. L'évolution pédagogique en France Émile Durkheim

Comment en serait-il autrement tant que, à l'université, chacun des groupes d'étudiants recevra son enseignement préféré séparément des autres, sans que rien ne conduise ces collaborateurs de demain à se réunir et à réfléchir en commun sur la tâche commune qui les attend ?

Émile Durkheim



L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE

Émile Durkheim (1904-1905)

(Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905)

Avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1964

1^{re} partie : chapitres I à XIV

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi.

Avec l'autorisation gracieuse des Classiques des sciences humaines.

<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.evo>

Une collection développée en collaboration avec la bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'université du Québec à Chicoutimi.

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1.2. Quelques repères historiques sur la formation des enseignants

Claude Lelièvre

Qu'y avait-il avant les IUFM ? Des institutions spécifiques dont la longue histoire est rappelée ici, avec ses avancées, mais aussi des rêves jamais réalisés, comme celui d'une formation commune pour les enseignants de tous niveaux.

Au début des années 1880, les écoles normales d'instituteurs (qui avaient été généralisées par la loi Guizot de 1833) et les écoles normales d'institutrices (qui viennent d'être généralisées par la loi de 1880) se trouvent être le siège d'ambitions nouvelles. Dans une mesure où ils ne sont plus de simples auxiliaires du curé, et où leur mission est vitale pour la République, les instituteurs et les institutrices se doivent d'être particulièrement efficaces. Ils doivent être formés pour bien réussir. La pédagogie fait partie de la liste des matières fixées par le décret du 29 juillet 1881, et celle-ci fait l'objet d'une attention toute particulière : on va donner aux élèves-maitres des cours avancés sur les principes d'éducation, sur l'histoire de l'école, sur les méthodes et les procédés, sur la législation scolaire. Bref, l'enseignement devient un véritable métier, qui nécessite une véritable formation professionnelle. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir de bonnes habitudes et quelques techniques ; il s'agit d'apprendre à exercer un métier difficile et important.

La difficile articulation théorie-pratique

Un problème particulièrement délicat à résoudre – émerge alors : comment penser (et instituer) une relation correcte entre la « théorie » et la « pratique », l'école normale et les « écoles d'application » ou « écoles annexes » ? Les réponses varient. La réforme de 1905 qui promeut de façon décisive le rôle de la formation professionnelle dans le dispositif des écoles normales primaires précise que « la fonction essentielle des écoles normales consiste moins à préparer des brevetés qu'à former par une culture spéciale les futurs éducateurs de la démocratie »



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.2. Quelques repères historiques pour la formation des enseignants

Claude Lelièvre

(décret du 4 août 1905). Désormais les élèves-maitres sont appelés à passer le brevet supérieur au terme de leur seconde année d'école normale et un « examen de fin d'études normales » au terme de leur troisième année. Les programmes de première et seconde année se trouvent réduits et remaniés. Ceux de troisième année sont, quant à eux, longuement développés autour de deux grands axes : « *les programmes et directions pédagogiques* » (explicitant pour chaque discipline les modalités spécifiques de leur application pratique) ; « *l'éducation professionnelle des élèves-maitres* » (se préoccupant largement de l'enseignement dispensé dans les écoles annexes ou les écoles d'application). Mais, en 1920, on revient à la formule de 1881. Afin de « *rendre aux écoles normales le sentiment net de leur rôle spécial* » (arrêté du 18 août 1920), on réintroduit la formation professionnelle dès la première année (en remplaçant les stages des élèves-maitres sur les trois années de la scolarité par le brevet supérieur comme unique sanction terminale. Les études se font en première année sur la pédagogie générale, en seconde sur la pédagogie spéciale (celle des différentes « matières » ou « disciplines »), et en troisième année sur la morale professionnelle et l'administration scolaire.

Sous le Front populaire et vers l'École unique le projet Jean Zay

Sous le Front populaire, le 5 mars 1936, Jean Zay, ministre (radical) de l'Éducation nationale, dépose un projet de loi qui a pour ambition une réforme d'ensemble de l'enseignement visant à établir l'École unique en unifiant toutes les formations primaires et en réorganisant le second degré pour qu'il soit accessible à tous les élèves capables d'en suivre les cours.

Dans ce cadre, la question des écoles normales ne saurait être éludée. Jean Zay propose que les élèves-maitres soient désormais recrutés parmi les titulaires du baccalauréat (alors qu'auparavant ils étaient recrutés parmi les titulaires du brevet) et que les études normaliennes soient exclusivement consacrées à la formation professionnelle : « *Les maitres du premier degré devront posséder le baccalauréat [...]. Les écoles normales subsistent en tant qu'écoles professionnelles où les futurs maitres se confirmeront dans leur vocation et feront l'apprentissage de leur difficile métier* ». Dans ses mémoires, Jean Zay s'explique sur cette proposition. Son souci n'est certes pas de faire disparaître l'esprit de corps des instituteurs, mais de



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.2. Quelques repères historiques pour la formation des enseignants

Claude Lelièvre

gommer ce que l'on a appelé « l'esprit primaire ». « Le plan de 1937 visait [...] à améliorer la formation des maitres primaires en les faisant bénéficier des études secondaires, en les mêlant sur les bancs du lycée aux autres élèves de l'université et en les soumettant au baccalauréat. Mais il maintenait l'école normale, d'abord comme internat, ensuite, après le bachot et pendant deux années, comme institut de formation pédagogique. Il s'agissait de mettre fin à ce que l'éducation des écoles normales pouvait avoir de trop "primaire", de supprimer le "vase clos", de ne plus laisser nos normaliens faire "bande à part" dans l'université, mais de conserver en même temps ce que l'école normale avait d'excellent – et c'était beaucoup : un esprit de corps au meilleur sens du terme, une émulation dans le dévouement et la foi professionnelle, d'où sortaient des équipes homogènes avec leur tradition ».

L'intermède du régime de Vichy :

la suppression des Écoles normales primaires

C'est l'intermède du régime de Vichy qui va paradoxalement précipiter certaines décisions et installer les écoles normales primaires dans un « entredeux » qui aboutira à l'effacement du « régime des écoles normales », puis à leur disparition pure et simple. Les tenants du régime de Vichy accusent les instituteurs d'avoir déserté, de s'être fait battre, d'avoir prêché le pacifisme et l'antimilitarisme, d'être les principaux artisans de la déroute de 1940. La matrice de leur défaite – les écoles normales – doit être détruite. Le 18 septembre 1940, le régime signe une loi qui décrète la suppression des écoles normales. Le 28 novembre, une autre loi organise les études des futurs instituteurs : ils seront désormais scolarisés, après avoir été recrutés par concours, dans un lycée où ils prépareront le baccalauréat. Le décret du 9 août 1941 crée les « instituts de formation professionnelle » (ou écoles normales), où les élèves-maitres apprendront leur métier. Mais, en fait, les ordonnances du 9 août 1944 et du 31 mars 1945 annulent la législation de la période pétainiste : les instituts disparaissent et les écoles normales sont rétablies.

La Libération :

Les écoles normales sont rétablies, certes, mais avec des changements importants qui vont peser lourd à terme. Il y a une secondarisation de fait de la formation des instituteurs. Le décret du 6 juin 1946 stipule qu'ils doivent désormais préparer et obtenir le baccalauréat (au lieu du brevet supérieur) ; et leurs professeurs, en principe, sont désormais des

1. Histoire et enjeux

1.2. Quelques repères historiques pour la formation des enseignants

Claude Lelièvre

enseignants que rien ne distingue plus de leurs collègues des lycées, puisqu'ils doivent être recrutés au sein du corps des professeurs du secondaire (ils ne sont donc plus issus du primaire supérieur, via les écoles normales primaires supérieures de Saint-Cloud et Fontenay comme auparavant). C'est la fin de l'autoreproduction du primaire en circuit fermé. Mais l'internat en école normale demeure une règle fondamentale, dans la ligne – assouplie – de la conception traditionnelle inspirée du séminaire.

Par ailleurs, le rapport de la Commission Langevin-Wallon de juin 1947 (qui sera la référence plus ou moins mythique de toutes les réformes envisagées par la suite), inspiré par le projet d'école unique, se prononce en toute cohérence pour un corps unique d'enseignants formés dans une structure unique. Il est proposé que des « maîtres de matières communes » enseignent dans le primaire et le premier cycle du secondaire, et que les « maîtres de spécialités » professent dans le premier et le second cycle du secondaire, et que les uns et les autres suivent le même cursus dans les mêmes centres de formation. Pour tous il s'agit de deux ans de scolarité en école normale (après le baccalauréat) puis de recevoir une formation professionnelle essentiellement pratique et être préparés à la « propédeutique » (un nouvel examen universitaire sanctionnant une année d'étude avant la licence, qui sera alors en deux ans). Tous doivent ensuite obtenir une licence à l'issue de deux années d'études à l'université (pour les « maîtres de spécialités », dans les disciplines universitaires spécialisées ; pour les maîtres de matières communes, un approfondissement universitaire – essentiellement psychopédagogique). Le projet ne verra pas le jour.

Deux versions du projet (1950 et 1952)

Mais au début des années 1950 vont se succéder deux versions du Capes (qui n'existait pas jusqu'alors, puisque les enseignants du secondaire étaient recrutés via l'agrégation, soit embauchés sur la base d'une licence, soit titularisés sur leur poste à l'instar, en quelque sorte, des « adjoints d'enseignement »).

Le décret du 1er avril 1950 institue un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du second degré (Capes) qui comprend deux parties : « Premièrement, une partie pratique dont les épreuves ne peuvent

Exemplaire de démonstration



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.2. Quelques repères historiques pour la formation des enseignants

Claude Lelièvre

être subies qu'au cours de la seconde année d'un stage d'au moins deux années dans un collège ou un lycée ; deuxièmement, une partie théorique ». D'abord, donc, un stage pratique et son évaluation ; ensuite un examen écrit, qui ne doit pas être livresque, mais étroitement professionnel : « Le stagiaire pourvu de conseillers pédagogiques apprend son métier ; c'est la preuve de son apprentissage qu'on lui demandera au terme de son stage. Le succès au stage sera suivi d'un examen écrit dont les épreuves, à caractère très étroitement professionnel, devront confirmer l'adaptation du candidat aux différentes tâches qu'il a à remplir comme professeur. Le succès dépendra donc beaucoup moins d'une préparation intensive et livresque que de l'application au travail quotidien et de la réflexion personnelle sur ses conditions ».

Mais des craintes se font jour quant à la préparation au concours de l'agrégation, au rétrécissement de son aire de recrutement. Les partisans de la défense et illustration de l'agrégation prennent la cause. Une deuxième mouture du Capes est mise en place. Le décret du 22 janvier 1952 stipule : « Le concours pour l'obtention du Capes comprend deux parties indépendantes : premièrement une partie théorique qui comporte des épreuves écrites et une épreuve orale ; deuxièmement une partie pratique soutenue un an après le succès à la partie théorique ». Dans le Journal officiel du ministère de l'Éducation nationale, l'inspecteur général Campan commente la réponse profonde de ce nouveau dispositif, de cette inversion : « Une caractéristique essentielle du nouveau système, c'est sa liaison avec le concours de l'agrégation ». Il s'agit d'assurer avant tout – directement et indirectement – un recrutement élargi et de qualité pour l'agrégation, qui est consolidée.

Du colloque d'Amiens (mars 1968) à la loi d'orientation (juillet 1989) et aux IUFM

En mars 1968, le colloque d'Amiens – centré sur les méthodes pédagogiques pour la formation des maîtres, et qui rassemble de hauts fonctionnaires, réformateurs et des innovateurs pédagogiques – propose un corps d'élites en matière de formation des enseignants très novateur : une formation universitaire pour tous, deux années de formation professionnelle pour tous avec un stage en responsabilité, une formation continue obligatoire et statutaire pour tous, et enfin la création dans chaque académie d'un Centre universitaire de formation et de recherche

1. Histoire et enjeux

1.2. Quelques repères historiques pour la formation des enseignants

Claude Lelièvre

en éducation. Il propose aussi et surtout de substituer aux écoles normales primaires et aux lieux de formation des autres enseignants (du secondaire ou du technique) des centres interuniversitaires de formation et de recherche en éducation.

Les « évènements de mai 1968 » et ses suites sonnent le glas définitif du style de formation « séminériale » en école normale. Une série de mesures sont décidées dès 1969. Les élèves-maitres sont désormais autorisés à être externes sans restriction aucune, et la suppression des classes préparant au baccalauréat est prévue (les classes de seconde et première sont supprimées en 1972 et 1973, puis celles de terminale). Le concours d'entrée à la fin de la troisième disparaît en 1977. Désormais, on ne rentre plus en école normale qu'après l'obtention du baccalauréat.

Un processus d'universitarisation du cursus et de la formation des enseignants du primaire s'enclenche, qui aboutira finalement à la création des Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) au début des années 90. Dès 1979, un « diplôme d'études générales universitaires » (Deug) doit être délivré par l'université aux futurs instituteurs. En 1982, on décide qu'un concours d'entrée dans les écoles normales sera ouvert aux étudiants déjà titulaires d'un Deug (le concours des bacheliers existant toujours par ailleurs). En 1984, la loi sur l'enseignement supérieur.

Dès son arrivée au ministère de l'éducation nationale, Lionel Jospin charge le recteur Bancel de constituer une commission qui rend son rapport le 10 octobre 1989 : *« Vers une nouvelle dynamique de la formation des maitres »*. La formation des enseignants est clairement définie en termes de professionnalité. La loi d'orientation sur l'éducation promulguée le 14 juillet 1989 annonce la création de principe des IUFM. Deux caractéristiques sont affirmées sans appel : l'unicité des centres de formation et la nature universitaire de la formation des enseignants de tous les degrés. La longue histoire des institutions spécifiques de formation des maitres du primaire est terminée, et les écoles normales ont vécu. On entre dans une autre histoire de la formation des enseignants.

Claude Lelièvre

Professeur émérite d'histoire de l'éducation à Paris V



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1.3. Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

L'institution n'a pas toujours reporté le recrutement des enseignants en fin de formation universitaire. Dans les périodes de pénurie d'étudiants, les « prérecrutements » dès l'amont des cursus universitaires ont aussi favorisé l'accès au métier d'enseignant à des étudiants de milieu populaire : une idée à reprendre à l'ère de la masterisation ?

La mémoire de ce qu'étaient les IPES, disparus il y a trois ans, s'est largement perdue dans la profession, de même que dans les autres systèmes de prérecrutement (EN, CFPT, etc.). La notion de prérecrutement renvoie à différentes expériences, plus ou moins anciennes, donc plus ou moins connues des jeunes générations d'enseignants, mais néanmoins marquantes et structurantes pour l'histoire des enseignants de ce secteur. Toutes ces expériences ont eu partie liée, par nécessité, à un moment donné de l'histoire, de constituer un flux suffisant d'étudiants à un niveau de qualification requis, pour répondre aux besoins de recrutement d'enseignants du service public d'éducation.

Les IPES (1957-1979)

Les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) sont créés en 1957 pour faire face à la montée en puissance du collège : « construire un collège par classe » ne suffisait pas, il fallait aussi assurer un flux de recrutement d'enseignants qualifiés, par conséquent attirer vers le métier de professeur et fidéliser, un flux conséquent d'étudiants, à une époque où le « stock » d'étudiants était relativement limité.

Recrutés par concours locaux dans les universités à bac+1, les Ipésiens percevaient un prétraitement correspondant à 171 % du Smic de l'époque, avec l'obligation d'assiduité et de réussite universitaire.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.3. Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

Outre les effets en terme d'accès aux études supérieures de jeunes issus de milieux populaires, les IPES permirent à l'État employeur de planifier les recrutements dont il avait besoin, de créer en amont du concours un vivier d'étudiants titulaires du diplôme universitaire requis (en l'occurrence, la licence d'enseignement), de s'assurer que les futurs professeurs resteraient bien au service de l'Éducation nationale (via l'engagement décennal souscrit par les Ipésiens en contrepartie de leur salaire d'élèves professeurs).

Une des leçons de l'expérience IPES, c'est qu'il est très important, pour son attractivité, de veiller à ce qu'un prérecrutement n'enferme pas ses étudiants dans un débouché exclusif, et qu'au contraire il offre des possibilités de réorientation et de poursuite d'études au-delà du débouché principal, ne serait-ce que pour une fraction des étudiants prérecrutés (par exemple la possibilité d'aller à l'agrégation et au-delà, ou au-delà du CAPES).

Autre leçon des IPES : le recrutement sur critère de diplôme universitaire (par concours) n'est nullement contradictoire, avec un effet de rattrapage des inégalités géographiques : rien n'empêche les étudiants d'aller à telle ou telle université, par exemple dans les DOM, pour compléter de poste d'IPES à cette fin.

De même, le recrutement sur critère de diplôme universitaire n'a pas empêché que les IPES bénéficient largement aux étudiants issus des milieux populaires, devenant de fait un instrument de démocratisation des études supérieures et de l'accès à la profession enseignante, ce qui n'était pas leur fonction première. Ils ont aussi permis à un nombre des précaires de l'époque le moyen de financer leur formation à temps plein de la licence, puis du concours, donc l'accès à la titularisation, avec pour effet collatéral heureux la cohabitation, au sein des préparations, de jeunes étudiants et des maîtres-auxiliaires, déjà dotés d'expérience sur le tas. Cela a permis de y faire régner un climat de formation d'adultes, où les débats professionnels, pédagogiques et syndicaux jouaient leur rôle dans la construction d'une identité professionnelle et collective forte.

Ceci dit, si les IPES ont permis en nombre appréciable des trajectoires inespérées, par exemple l'accès d'enfants de petits agriculteurs ou d'ouvriers à des postes de professeur, de chercheur au CNRS ou



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.3. Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

d'universitaire, c'est parce que les IPES étaient un maillon dans une chaîne qui commençait alors en troisième avec le concours de l'École normale d'instituteurs, dont certains lauréats pouvaient aller au lycée pour décrocher le bac, puis poursuivre en fac, voire en prépa comme Ipesiens, pour enchaîner avec Normale sup. Ainsi s'explique le fait que, jusqu'à la fin des années 70, le recrutement populaire n'était pas totalement absent des prépas et des ENS, ce qu'il est devenu ensuite... Combiné avec un flux continu et très important (entre 1957 et 1978, entre 25 et 30 000 personnes étaient en permanence salariées pour étudier en vue de devenir enseignantes), et de multiples paliers de prérecrutement, dont le premier dès la fin de troisième, on obtient une contribution très significative à la démocratisation de l'enseignement, y compris si l'objectif premier n'est pas celui-là.

Les Centres de Formation de Professeurs Techniques

Autre expérience de prérecrutement suscitée par les besoins du second degré : les cycles préparatoires aux concours de l'enseignement technique (CP-CAPT, puis CP-CAPET) en CFPT (Centres de Formation de Professeurs Techniques). Dans ce cas, le prérecrutement a favorisé non seulement la « planification des flux » mais aussi l'ancrage dans le second degré de disciplines technologiques, et le développement des filières technologiques du lycée, deux outils majeurs de la démocratisation de l'accès au bac dans les années 1970 à 1995.

Les disciplines technologiques ont la spécificité d'avoir longtemps recruté une part importante de leurs enseignants chez les professionnels issus de l'industrie, les formations initiales étant embryonnaires à l'université. L'arrêt du recrutement de second degré à un niveau inférieur à la licence a entraîné la disparition des professeurs techniques dans le corps des certifiés ont provoqué la généralisation du recrutement des professeurs certifiés à la fin des années 1970 dans des disciplines où il n'existait tout simplement pas de filières, donc encore moins d'étudiants ni de professionnels licenciés, ce qui a posé un problème redoutable. Le développement des CAPET a imposé la création de licences technologiques, et un effort pour que les étudiants titulaires de BTS, de DUT ou de diplômes professionnels puissent obtenir ces licences nouvellement créées, afin de remplir les nouvelles conditions pour se présenter au CAPET.



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.3. Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

Les cycles préparatoires au CAPET ont constitué le marchepied qui a permis à des centaines d'étudiants et de professionnels de se consacrer entièrement, en tant qu'élèves professeurs prérecrutés à bac+2, de réussir leur licence universitaire moyennant les remises à niveau qui s'avéraient nécessaires en fonction de leur bagage antérieur, puis de bénéficier d'une préparation optimale et à temps plein aux épreuves du CAPET. C'est grâce aux centres CP-CAPET de Cachan, Armentières, Tarbes, Rennes, Toulouse, etc., qu'ont pu être formés bien des professeurs de nos filières technologiques. C'est par la coopération entre ces centres et les universités qu'ont pu être mis au point rapidement les contenus et les enseignements des licences du secteur technologique industriel (génie mécanique et productique, génie électrique, etc.), comme pour les secteurs tertiaires et les sciences sanitaires et sociales... en adéquation avec les exigences du CAPET et du métier d'enseignant. Ces filières technologiques, avec toutes les dimensions pédagogiques qu'elles ont construites et comportent toujours.

L'existence de tels centres de formation a donc été le fruit d'un travail d'ingénierie de la formation, d'élaboration de contenus à visée professionnalisante, en lien avec l'université dans les conditions de l'époque, certes (pas d'autonomie ni d'indépendance des universités...), mais avec des résultats qui peuvent nous servir de réflexion d'aujourd'hui, quand il s'agit d'inventer des masters articulés aux préparations de concours de recrutement d'enseignants et correspondant aux métiers de l'enseignement dans leur diversité.

Le cas des ENS

Quatrième exemple de recrutement historiquement lié au second degré, et qui a presque disparu d'exister encore : les écoles normales supérieures.

Le parcours de formation en ENS commence par le prérecrutement, via un concours d'entrée à bac+2, préparé en règle générale en classes prépas, mais ouvert à des candidats libres. Ce concours donne accès, comme tout prérecrutement, au statut d'élève-professeur stagiaire (un an), puis d'élève-professeur (trois ans), avec le traitement correspondant à l'indice 331 (1 512 euros bruts mensuels), puis 342



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.3. Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

(1563 euros bruts mensuels), et tout ce qui fait la supériorité d'un traitement à l'égard d'autres dispositifs type bourse, allocation, etc. (les cotisations retraite notamment).

Le cursus des élèves-professeurs inclut l'obtention de la licence, puis du master à l'université, ainsi que des formations complémentaires très diversifiées propres à chaque école, plus ou moins articulées avec la recherche. La préparation du concours de recrutement (CAPES ou CAPET, agrégation), largement assurée par l'école, offre aux normaliens ainsi qu'à des auditeurs libres un encadrement optimal et des conditions facilitantes (travail collectif, accès aux ressources documentaires, etc.). La préparation du CAPES ou du CAPET se réduit à la préparation de l'oral, car la réussite au concours d'entrée à l'ENS, comme à celui des IPES jadis, dispense d'avoir à passer l'écrit du concours.

Une cinquième année peut être accordée à certains élèves pour diverses raisons, le cas échéant pour tenter à nouveau le concours sans succès.

Qu'ils aient obtenu le CAPES, le CAPET ou l'agrégation, les normaliens bénéficient, comme tous les autres lauréats de concours de recrutement, de l'année de stage après le concours : ils enchaînent avec une année de formation rémunérée comme professeur stagiaire. Après avoir été élève-professeur pendant quatre, voire cinq ans, ils ménagent un temps de formation initiale professionnelle complémentaire. En échange des années rémunérées comme élève-professeur, ils ont souscrit un engagement décennal à servir soit l'Éducation nationale (Fontenay-Saint-Cloud-Lyon, Cachan), soit l'État (Paris-Sevran), les années de formation étant décomptées de ces dix années. À l'issue de leur année de stage, ils sont reclassés, avec prise en compte de leur ancienneté d'élève-professeur, ce qui leur permet de commencer leur carrière effective au quatrième échelon. Ayant cotisé dès leur entrée à l'ENS, vers l'âge de vingt ans, ils peuvent accéder à la retraite dans des conditions attrayantes.

Le cas des normaliens montre qu'il est techniquement possible d'avoir à la fois le présalaire de l'École et la formation initiale en école, et le recrutement postmaster avec la reconnaissance indiciaire que cela implique. Les autres prérecrutements (IPES, CP CAPET, etc.) fonctionnaient selon le même principe, le recrutement et la reconnaissance indiciaire se situant à l'époque après la licence.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.3. Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

Un tel schéma ouvre des perspectives à la réflexion syndicale, puisqu'il permet de se dépêtrer des contradictions paralysantes dans lesquelles le pouvoir se plait à nous enfermer :

- élever le niveau de recrutement «ou» lutter contre la sélection sociale ;
- préserver la formation professionnelle initiale «ou» éviter le décrochage indiciaire entre premier et second degré...

Un schéma intégrant des prérecrutements peut constituer un cadre commun à toutes les formations initiales d'enseignant, justement parce qu'il autorise, par un cadre institutionnel sécurisé et propice à une formation pluriannuelle de qualité, toutes les déclinaisons et modulations répondant aux exigences particulières des différents métiers de l'enseignement.

Marianne Auxenfans
Secrétaire départementale de l'Éducation nationale de la Seine-Saint-Denis

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

1.4. Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat

L'état de la réflexion en janvier 2009 alors que les maquettes de master sont prêtes et que celles des concours ont été diffusées.

Depuis le vote de la loi d'avril 2005, la question de la formation des enseignants a été posée de manière tout à fait nouvelle dans notre pays: la loi dite « loi Fillon » décide en effet d'intégrer les IUFM aux universités et d'attribuer des éléments de diplôme aux enseignants en formation initiale, alignant de ce fait notre modèle de formation sur celui de nombreux pays européens. Les décisions du président de la République en juillet 2007 (un master pour tous les futurs enseignants) et de juin 2008 (déplacement du recrutement à l'issue du master) achèvent la définition d'un nouveau dispositif de formation des enseignants en France.

IUFM, bilan mitigé

Il faut d'abord rappeler que la création des IUFM en 1990-1991 est le résultat d'un choix politique ambigu, à cheval entre le système universitaire (le « U » de IUFM), et hors de l'université, dans la mesure où les nouveaux instituts sont créés comme établissements publics avec une très large autonomie vis-à-vis des universités. Cette option étonnante qui surprend souvent à l'étranger n'est pas le fruit du hasard, mais bien un choix raisonné qui tente d'arbitrer entre deux logiques.

La première est celle qui pousse vers l'universitarisation de la formation, logique qui s'impose à l'époque dans le cadre d'un mouvement international. C'est à travers cette universitarisation que l'on associe à la nécessité de la professionnalisation. Le rapport Bancel, qui prépare la création des IUFM, insiste fortement sur cette dimension. L'appellation des instituts reflète la présence en leur sein de personnels universitaires, certains contenus et modalités de formation, constituent les aspects les mieux identifiés de cette logique.

Parallèlement, cette création s'effectue dans un contexte national particulier, celui d'un pays qui a toujours été très attentif à la formation



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.4. Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat

de ses enseignants, fort d'une tradition dans laquelle ces derniers apparaissent souvent comme un levier au service de l'État et de la Nation. C'est ce dernier facteur qui interdit d'imaginer alors d'abandonner à l'université la responsabilité pleine et entière de cette formation. Le choix des recteurs d'académie comme président des conseils d'administration, la tutelle directe du ministère (et en particulier le contrôle direct des moyens financiers et humains des IUFM) sont les aspects les plus visibles de cette logique.

Le choix de 1990 est donc bien un compromis qui renvoie à une histoire et au caractère prégnant du cadre hexagonal.

Il est convenu aujourd'hui d'affirmer que cette réforme n'a pas produit tous les effets escomptés : les IUFM n'ont certes pas conduit le système éducatif français à la catastrophe, et de nombreux responsables s'en conforment aisément. Mais ils ont aussi été critiqués, et à tort, parfois à raison. Deux grands reproches ont été formulés : d'une part, que l'on retrouve plutôt chez une partie des usagers, enseignants et étudiants, un caractère insuffisamment professionnel de la formation. Ce reproche est en fait la question de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, jugée difficile sur le plan de la maîtrise pratique des compétences confiées aux jeunes titulaires. Cette critique pouvait conduire à une réforme tendant vers le retour à une logique d'école professionnelle, mais cette option a été envisagée.

Mais dans le même temps, un autre reproche est formulé, dans la formation des enseignants français, mais aussi dans celle de nombreux enseignants européens : un caractère insuffisamment universitaire et en particulier son manque d'adéquation suffisant dans les différentes recherches en éducation. Ce reproche conduisait plutôt à envisager de parachever la réforme de 1990-1991, en intégrant complètement les IUFM aux universités.

C'est finalement l'option qui a été finalement retenue, en particulier du fait de l'importance croissante de l'horizon européen dans la détermination des choix politiques nationaux. C'est en effet celle qui a cours dans la plupart des pays de l'UE.

Mais on remarquera que dans les deux hypothèses, c'est bien le cadre dans lequel s'exerce la mission des IUFM qui était mis en cause, comme

parcours J
Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.4. Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat

l'affirmaient d'ailleurs depuis longtemps plusieurs responsables de cette formation et en particulier les directeurs d'IUFM !

Quelle est la portée des transformations ?

La réforme de 2005-2008 est donc bien une réforme de structure qui touche à plusieurs aspects de la professionnalité enseignante : élévation du niveau de qualification requis pour le recrutement, déplacement et transformation des concours de recrutement, diplomation de la formation...

Ces changements structurels sont-ils prometteurs en terme d'amélioration de la formation des enseignants ? Tout dépend en réalité de la capacité des universités et des IUFM à relever trois grands défis.

Le premier concerne le diplôme lui-même : la réforme qui impose le master comme condition de recrutement pour tous les enseignants ; c'est-à-dire, en clair aussi pour les enseignants du primaire, implique la construction de masters destinés à accueillir des étudiants se destinant à l'enseignement dans le premier degré. Ces masters aujourd'hui sont inexistantes ou très rares, et leur construction ne va pas de soi. L'université doit en effet se dessaisir de l'idée que la progression des cursus étudiants (de la licence au master) va de pair avec une spécialisation croissante des contenus. En effet, dans le cas des professeurs des écoles, il est clair qu'il reste à inventer des contenus de master liés à la polyvalence, qui ne soient ni rabattables sur les « niveaux 3^e », ni sur une maîtrise des contenus attendue de professeurs de collège ou de lycée. Sans cet effort de conceptualisation, il sera très difficile de monter les masters de professeurs des écoles dans une logique qui ne soit pas celle de la stigmatisation et de la déqualification.

Le second défi est l'obligation pour les universités de concevoir et mettre en œuvre des masters qui permettent aux étudiants qui s'y inscrivent d'accéder aux concours. Sans cette réussite en effet, il n'y a pas de sens à exiger pour les étudiants de se préparer dans le cadre de ces masters, puisque la législation française autorise tout détenteur d'un master, quel qu'il soit, à s'inscrire aux concours et à tenter de le réussir. On sait aujourd'hui que le ministère de l'Éducation nationale souhaite des concours renouvelés et qui accordent une place importante aux aspects professionnels du recrutement des enseignants. Les maquettes de

parcours J
Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire



**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.4. Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat

concours actuellement disponibles (janvier 2009) démontrent la volonté ferme du ministère de l'Éducation nationale d'orienter ces concours vers une logique beaucoup plus professionnalisante que celle qui prévaut aujourd'hui. Mais la tendance naturelle de certaines UFR privilégie encore les connaissances académiques, ce qui peut rendre aléatoire cette réussite aux concours pour les étudiants. On peut d'ailleurs remarquer que la question de la nature du concours provoque des réactions fortes de la part de certaines facultés, réactions qui participent largement des critiques émanant de nombreuses universités vis-à-vis de la réforme du recrutement des enseignants.

Enfin, il ne suffit pas que les étudiants réussissent les concours de recrutement : il faudra encore qu'ils puissent prendre en main la ou les classes qui leur seront confiées, quelques semaines après les résultats des concours, sans aucune autre formation professionnelle. Les masters doivent donc être, plus que jamais, professionnalisants, sous peine de voir l'insertion professionnelle des nouveaux lauréats tourner à l'astrophysique. Les masters devront donc être aussi des moments de construction des compétences professionnelles attendues par l'employeur, ce qui implique plusieurs conséquences : des stages, de durée et de fréquence suffisantes, pour permettre aux étudiants de découvrir le monde de leurs études de master, les classes, les élèves et un professeur capable d'appropriation des compétences à les prendre en charge ; mais cette contrainte impose aussi de concevoir des masters dans une perspective finalisée par l'exercice professionnel enseignant : des stages, oui, mais en relation avec le métier ; des stages, oui, mais organisés de telle sorte qu'ils permettent des va-et-vient entre formation théorique et formation pratique. Ce n'est qu'à ce prix qu'il sera possible de faire de cette réforme de la formation des enseignants une occasion de sortir par le haut de situation actuelle.

Deux grands enjeux :

Ces trois enjeux doivent tout à fait être relevés avec succès : les universités et, en leur sein, les IUFM, possèdent les ressources et les outils qui permettent de l'envisager sereinement. Il faudra cependant, dans la conception des réponses auxquelles travaillent actuellement de nombreuses universités, arbitrer entre deux grandes options relatives à la professionnalité enseignante : la manière de l'envisager, et par

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. Histoire et enjeux

1.4. Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



voie de conséquence, la manière d'envisager les formations qui y conduisent. Pour certains en effet, un enseignant est d'abord et avant tout celui qui, adossé sur une maîtrise attestée de sa ou de ses disciplines d'enseignement – celle(s) qui sont enseignées aux élèves – est capable de prendre en charge sa classe du point de vue des apprentissages qui constituent la raison d'être de l'école. Dans cette perspective, le cœur de métier réside bien dans la maîtrise de la discipline, les autres aspects de la professionnalité n'apparaissant en réalité que comme périphériques et accessoires à ce cœur de métier.

Pour d'autres, l'enseignant d'aujourd'hui et de demain doit bien évidemment posséder ces savoirs scolaires qu'il a en charge de transmettre. Mais cette maîtrise n'est pas suffisante, car l'exercice professionnel attendu d'un enseignant aujourd'hui déborde de toutes parts le seul exercice en classe, comme en témoigne le référentiel métier qui décrit les compétences les attentes du ministère sur cette professionnalité (les dix compétences du référentiel de décembre 2006). Dans cette perspective, la maîtrise des disciplines, celles qui doivent être enseignées aux élèves, mais aussi celles qui peuvent contribuer à l'activité enseignante (psychologie des apprentissages, sociologie de l'éducation, philosophie des valeurs, sciences de l'éducation...) doit s'accompagner de terrains d'exercice (les stages), mais aussi d'un recul sur ces savoirs et sur les savoirs qu'on y déploie.

Ce débat n'est ni nouveau, ni récent. En effet, les maquettes que construisent aujourd'hui les universités doivent nécessairement faire des arbitrages parmi les diverses propositions qui émanent des uns ou des autres. Ces arbitrages se feront bien entendu dans l'équilibre des contenus qui surgiront de ces propositions proposées à l'agrément du ministère ; ils se traduiront dans l'architecture de ces maquettes : nombre de stages, durée des stages, etc. par rapport aux modèles de formation...

Des arbitrages qui découleront de ces propositions dépendra pour beaucoup la réponse à la question : la masterisation aboutira-t-elle à une amélioration de la formation des enseignants ?

Gilles Baillat

Directeur - Vice-président de la conférence des directeurs d'IUFM
IUFM de Champagne-Ardenne



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

Suivant →

1

Les parcours ↑

1.5. Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

Un appel fort et encourageant à travailler ensemble à la mise en place d'un dispositif ambitieux. Faire le point sur les acquis, identifier ce qui doit évoluer, mais ne jamais perdre de vue notre objectif : mettre en place une école pour que les élèves de demain sachent faire évoluer le monde dans une perspective plus humaine. Vaste programme !

À l'heure où ces lignes sont écrites (décembre 2008), partout dans les IUFM, dans les universités, des réunions et discussions vives se tiennent pour repenser la formation des enseignants. L'accouchement des maquettes dans l'urgence et sous la pression ministérielle est douloureux. Il se fait dans un climat qui manque de la sérénité nécessaire pour penser une réforme engageant l'avenir de l'éducation d'un pays. Les annonces de suppressions de postes dans l'enseignement, dans les universités, dans cette atmosphère délétère, renforcent les tensions, les réflexions de tous ordres.

Des enjeux récents et des discours suspects

Les enjeux sont de taille et méritent qu'on y réfléchisse attentivement. Les discours émanant des chanciers et technocrates européens de la mondialisation inéluctable de l'économie et de la culture veulent imposer à marche forcée des réformes pour adapter, formater, normaliser les systèmes de formation à des standards internationaux, en mesure selon eux de répondre aux développements internationaux de l'économie libérale. Développements dont la réalité d'aujourd'hui nous montre qu'ils



Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

Suivant →

1

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.5. Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

ne conduisent qu'à des crises dont personne ne connaît la solution. Ils proposent divers miroirs aux alouettes, des référentiels indigents et passepartout de compétences professionnelles, en aucune mesure capables d'apporter des réponses précises aux problèmes concrets que les enseignants affrontent dans la très grande diversité des lieux, des systèmes et des niveaux d'enseignement. Pourtant depuis une trentaine d'années, une multitude de travaux scientifiques internationaux ont identifié et analysé ces problèmes. Peut-être n'ont-ils pas suffisamment proposé de solutions. Les grandes directives européennes les ignorent ou ne retiennent que ceux qui idéologiquement confortent des points de vue purement managériaux ou gestionnaires. Comme si la formation, l'instruction, l'éducation étaient réductibles à des données comptables, quantifiables au service d'un système économique dont la valeur-chef, l'organisateur de pensée dominant est le profit, à l'exact opposé des valeurs humanistes héritées de notre histoire, fondatrices de la culture et de notre système éducatif français.

La seule vraie raison de la nécessaire évolution
des systèmes de formation est ailleurs

Elle est de bâtir un dispositif de formation novateur et audacieux capable de répondre aux transformations sociétales, culturelles, économiques. Un dispositif pouvant susciter de nouveaux modes de pensée et de communication, capable d'anticiper sans trop de retard le développement sans précédent des savoirs nouveaux, de traiter l'apparition de questions scientifiques et socialement vives, d'en penser en même temps les implications technologiques, économiques. Le vrai enjeu, c'est de savoir si nous pourrions former des enseignants qui développeront chez les élèves la curiosité scientifique, la créativité, l'envie d'apprendre simplement savoir, pour comprendre le monde et les problèmes auxquels il pose, l'envie d'apprendre pour accéder à des connaissances nouvelles ; des élèves qui demain sauront faire évoluer un monde qui est en panne d'idées, tellement en panne d'humanité.

Partout les universités scientifiques se vident, la littérature, l'histoire n'attirent plus les étudiants. C'est de l'avenir du pays, de sa culture, des universités et leur capacité à produire des savoirs nouveaux dont il est en fait question. Question de survie ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.5. Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

Vrais dilemmes et fausses querelles

On le sait : en période de turbulence, protéger ou conserver son pré carré est un mouvement naturel. Pourquoi, côté université, modifier ce qui semblait à peu près tourner : des habitudes d'enseignement, des contenus formalisés de longue date, un quota d'heures, d'étudiants, des masters bien rodés, ou, côté IUFM, des dispositifs, une culture de la formation éprouvés. un réseau de formateurs et intervenants professionnels ? Cette résistance au changement n'est pas forcément négative. Elle témoigne du souci de conserver les éléments centraux d'une culture qui fonde l'identité du groupe qui la porte. Résistance à prendre avec d'autant plus de sérieux qu'elle est actuellement couplée à une méfiance profonde à l'égard des projets politiques, conceptions inquiétantes de la science et de la recherche se dessinant derrière le projet gouvernemental de réforme de l'université. Méfiance aussi quant à la méthode, celle où il faut inventer en urgence des maquettes, les faire valoir par les conseils des universités, alors même que des questions telles que les contenus des concours, les possibilités réelles de mise en œuvre, le statut des personnels empêchent d'anticiper leur mise en œuvre concrète à la rentrée. Oui, il y a lieu d'être méfiant. Et ce sont bien de vrais dilemmes qui nous tracassent !

En même temps, mettre la tête sous le capot pourrait se révéler plus dangereux encore. C'est aux acteurs de la formation qu'il faut confier le chantier en leur donnant le temps pour s'entendre et en évitant de les enfermer dans des réflexes de survie ; avec toute leur culture, leur expérience collective, leur capacité de faire évoluer l'ensemble du paysage de la formation. Expériences et cultures, riches de leur inscription dans la réalité des territoires universitaires et géographiques, dans celle des dimensions humaines, à prendre en compte pour avancer ensemble.

Un rendez-vous à ne pas manquer

Cet « ensemble » est un collectif d'universitaires, de formateurs IUFM, de tuteurs de terrain, de directeurs d'établissement de formation, de responsables rectoraux ou académiques. Il concerne finalement un système complexe qui engage diverses institutions (ministère, université, IUFM, rectorat, inspections académiques, corps d'inspection), qui vont

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

Suivant →

1

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.5. Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

devoir opérer des évolutions liées entre elles. C'est donc bien un vaste capital de savoirs et de compétences, autant que de personnes aux statuts divers qu'il faut mettre en mouvement. On comprend les difficultés de synchronisation à résoudre.

Nous avons les moyens humains et intellectuels d'une telle transformation. Elle demande beaucoup de travail, une intelligence et une volonté collectives.

Pourtant, si nous connaissons nos faiblesses, nous n'avons pas su capitaliser et nommer nos richesses. Il est urgent de les rendre visibles si l'on ne veut pas courir le risque de les voir laminées par la pensée unique du rouleau compresseur des directives technocratiques et idéologiques européennes.

Les obstacles à franchir

Pointons quelques problèmes à résoudre dans la planification et la conception des masters professionnels aux métiers de l'enseignement.

La critique très médiatisée à l'encontre des IUFM, certes injuste et ignorante de la réalité de la formation, a révélé des failles et une malaise dans le dispositif de formation. De leur côté, les chercheurs de la recherche ont depuis longtemps pointé un certain nombre de questions. Par exemple :

1. Une juxtaposition et non un tissage des savoirs professionnels enseignés en formation. L'insuffisance de cohérence et de continuité entre les discours des formations du 1er ou 2nd degré, ceux des universitaires, des maîtres des stages, des corps d'inspection s'avère préjudiciable. De même, l'absence de mise en perspective suffisante entre les dimensions techniques, pédagogiques et les problèmes professionnels rencontrés sur le terrain, lors des stages, rend ces savoirs émi-ement mobilisables dans la classe.
2. La nécessité de sortir l'étudiant du seul tête-à-tête avec un tuteur, ou du seul collectif d'établissement. Ces rencontres, très formatrices, le plus souvent, peuvent aussi s'avérer contreproductives à la formation de ce qu'on appelle le praticien réflexif. Elles peuvent contribuer à l'installation de postures de dépendance, de gestes professionnels appris par mimétisme, ou par simple soumission à l'autorité du tuteur, à celle de l'inspecteur. Elles peuvent aussi



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

Suivant →

1

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.5. Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

empêcher la construction d'une vision personnelle des élèves et de la situation réelle de l'établissement. La force du collectif si nécessaire pour le développement du sentiment d'appartenance à un corps professionnel peut aussi se révéler inhibitrice et « normalisante ». Il est difficile pour un jeune professeur isolé de résister à « l'effet toiture », aux habitudes de pensée et de travail de l'établissement, qu'elles soient prometteuses ou très problématiques. Quelles médiations pour ces discours du pseudo « bon sens » si souvent rencontrés ?

Une vision et un rapport aux savoirs à enseigner fréquemment dogmatiques

C'est le cas notamment quand ces savoirs sont très hésitants, peu questionnés et relèvent de très anciens souvenirs d'école ou de lycée. Ils sont alors souvent perçus comme des prescriptions aux formes intouchables. La formation actuelle ne permet qu'assez rarement de se placer d'un point de vue critique et épistémologique par rapport à enseigner, sur les instructions officielles et leur mise en œuvre. Beaucoup les enseignants ont beaucoup de mal à reconnaître la complexité des difficultés que ces savoirs posent aux élèves. Ils ne reconnaissent pas leurs formes intermédiaires, instables, qui émergent au cours de l'apprentissage.

Alors, rêvons un peu

Imaginons que nous sommes à un carrefour, à un rendez-vous à ne pas manquer.

Conjuguons les apports des disciplines disciplinaires, des sciences académiques de référence, des savoirs issus des sciences de l'éducation, de l'ergonomie du travail, de la psychologie, liions le tout avec la sauce et les saveurs de l'expérience, la créativité, la diversité des dispositifs de stages, d'analyse de pratiques, la pluralité des gestes des formateurs, les compétences en matière de formation. Prenons le temps de penser, de conjuguer, de croiser ce capital accumulé. Pour ce faire, fixons-nous quelques objectifs communs qui puissent servir de pilote dans l'aventure nouvelle.

1. Articuler, croiser, transposer, développer des savoirs universitaires et professionnels de haut niveau dans et par des dispositifs intégrateurs permettant la transposition, la didactisation et la mise en perspective



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

Suivant →

1

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.5. Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

de ces savoirs d'origine et de statut divers. Des mémoires, comptes rendus de stages, dispositifs d'analyse de l'action, situations problèmes, etc. peuvent en être l'occasion.

2. Constituer des équipes de formation pluricatégorielles, pluridisciplinaires, pluriprofessionnelles dont la fonction est de concevoir des projets de formation, mais aussi d'en accompagner la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation à court et plus long termes. De

la qualité des débats à l'intérieur de ces équipes dépendra la qualité de la formation et ses ajustements permanents. On peut penser que ces équipes n'existeront que si elles ont une reconnaissance institutionnelle. Elle seule peut vaincre la propension universitaire bien connue à ne travailler qu'en solo.

3. Ne jamais perdre de vue la place de la recherche dans la formation de la pensée d'un enseignant, d'un éducateur, qui a dû au long de sa longue carrière opérer des ruptures de point de vue, des ajustements constants, des changements de spécialité, travailler avec, par la recherche, pour que l'université joue bien son rôle qui est de promouvoir le plus haut degré d'exigence en matière de savoir, de quelque nature qu'il soit.

Rêvons un peu, mais travaillons beaucoup. Créons des passerelles entre nos dispositifs pour créer du nouveau, mais aussi pour garder le meilleur.

Ensemble, au plus près des réalités, avec la connaissance du terrain, pour gagner en efficacité, en compétence. Pour construire aussi les savoirs dont le développement de notre pays a besoin.

Dominique Bucheton
Professeure des universités
Laboratoire LIRDEF
IUFM, université Montpellier



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

1.6. Masterisation : quels contenus de formation ?

Christian Couturier et Claire Pontais

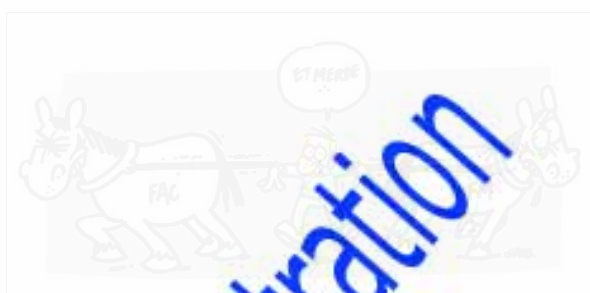
S'appuyant sur la revendication syndicale de l'élévation du niveau de qualification, le ministère a imposé sa « masterisation » sans donner le temps de repenser véritablement les formations. Dans le contexte confus actuel, quelles pistes de réflexion explorer malgré tout ?

Les termes utilisés actuellement pour désigner les savoirs à acquérir pour le futur enseignant ont tendance à séparer, voire opposer les savoirs académiques, scientifiques, professionnels, préprofessionnels, pratiques, théoriques... Or, par exemple, les connaissances scientifiques peuvent être très « professionnalisantes » si elles sont enseignées sous cette perspective. Il y a un véritable défi à dépasser ces contradictions apparentes.

Passer du « juxtaposé » et « successif » à l'intégré

Existe-t-il un ou des modèles de formation intéressants pour comparer ce qui se fait dans notre secteur ? (autres métiers complexes, humains, avec des pratiques réflexives dans des champs scientifiques variés, avec une formation en alternance, etc.) peuvent sans doute nous inspirer. Mais il faut prendre en compte surtout la spécificité du métier d'enseignant et aux finalités de l'école.

L'enjeu principal est de dépasser deux modèles qui s'avèrent peu opératoires : la formation professionnalisante : le modèle « successif » (formation académique d'abord, puis formation professionnelle), qui est le modèle actuel, ainsi que le modèle « simultané », qui s'appuie aussi sur une conception cumulative et dichotomique, avec d'un côté la formation « scientifique » ou académique qui reste souvent une juxtaposition de connaissances et de savoirs, et de l'autre la formation du



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.6. Mastérisation : quels contenus de formation
Christian Couturier et Claire Pontais

praticien (diagnostic, prescription, « tours de main »...). Dans tous les cas, c'est à l'étudiant que revient la responsabilité d'articuler l'ensemble des connaissances.

La réforme de la formation devrait être, selon nous, l'occasion de viser un modèle « intégré » qui implique au moins deux choses : d'une part que l'étudiant soit mis, à plusieurs moments du cursus, en situation d'avoir une activité réflexive sur son propre projet professionnel ; d'autre part que les savoirs et connaissances dispensés soient « traités », progressivement, en fonction de ce projet.

Un modèle « intégré » suppose de :

- *Repenser le « disciplinaire »* : comment caractériser les « enseignements disciplinaires » ? Pour certains, le disciplinaire n'est que l'ensemble des savoirs disponibles dans le champ. Selon cette conception, le master et le concours devraient se borner à valider les connaissances du champ scientifique. Mais l'histoire de la discipline est plus complexe, n'est-ce pas aussi du « disciplinaire » ? Les connaissances enseignées (à l'enseignement), ne relèvent-elles pas du « disciplinaire » ? Bref, il faut élargir la représentation stricte de la notion de discipline, dans une perspective professionnalisante.
- *Repenser le professionnel* : le master doit intégrer les deux années actuelles séparées par le concours. Il ne s'agit pas d'avoir des périodes de stages, y compris encadrés, mais de mettre un module de didactique pour faire du « professionnel ». Cela suppose la construction d'outils de compréhension des phénomènes d'enseignement/apprentissage, mais également d'outils permettant de transformer les pratiques professionnelles. Dans un modèle intégré, le débat ne porte pas seulement sur des formes d'alternance aller-retour stage pratique/réflexion sur cette pratique, mais également sur les savoirs, connaissances, compétences nécessaires pour s'inscrire dans une dynamique professionnelle tout au long de sa vie.
- *Repenser le rapport à la recherche* : même si l'on s'accorde à dire que l'enseignement ne sera pas le seul débouché de ces masters (avec éventuellement des reconversions possibles), le « cœur » de cette formation doit se définir comme les interventions ayant pour finalité



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

1. Histoire et enjeux

1.6. Mastérisation : quels contenus de formation

Christian Couturier et Claire Pontais

l'éducation (au sens large) d'individus dans la ou les disciplines considérées. Pour nous, le projet de l'étudiant doit l'amener à travailler autour d'un mémoire qui portera sur un problème professionnel. Le rapport à la recherche pourrait être pensé dès le premier semestre de M1 et s'envisager aussi en terme de progressivité.

- *Repenser le rapport au concours* : le master doit intégrer le concours. Ce n'est pas un mince problème, pour les formateurs comme pour les étudiants. Mais la qualité et les exigences des épreuves et des programmes du concours peuvent être une garantie pour que la préparation soit reconnue sur le plan universitaire.

Quelles connaissances ? Quelles maquettes de master ?

La préparation à un milieu professionnel ne s'appuie pas que sur un ensemble de connaissances. Le futur enseignant doit se construire une démarche, une attitude qui lui permettront de se développer tout au long de sa vie professionnelle.

Pour éviter de faire une liste qui ne rendrait pas compte de la complexité, nous proposons ici quatre rubriques pour tenter de construire une cohérence d'ensemble.

- Les savoirs à enseigner et pour enseigner
Cet ensemble comprend et articule :
 - Le champ culturel dit « d'enseignement » (culture mathématique, scientifique, artistique, ...)
 - Les connaissances « utiles » pour l'enseignement/animation/intervention
 - La didactique (au-delà de la transposition didactique du savoir, mais aussi les relations savoir/élèves/enseignant) ;
 - La conception des programmes ;

L'élaboration historique et épistémologique de la discipline afin de la relier à l'actualité des enjeux dans le système scolaire.

Un des enjeux de cet ensemble, comme pour les suivants, est d'articuler ces enseignements, bien plus aujourd'hui, à des éléments de pratique issus des stages.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.6. Mastérisation : quels contenus de formation
Christian Couturier et Claire Pontais

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

• Les savoirs « généraux » de l'enseignant

Cet ensemble (connaissance de l'institution, du système éducatif, de la fonction...) doit permettre, à partir d'apports théoriques et d'études de cas issus de la pratique en stage, la construction de l'identité de l'enseignant et son entrée dans la culture professionnelle, afin d'en être un agent actif, transformateur, concepteur. Il s'agit de s'inscrire dans une éthique professionnelle réfléchie, en lien avec les finalités de l'école et sa mission de service public. Ces savoirs passent par l'analyse de sa propre pratique, de ses conceptions de l'apprentissage, de son rapport à l'élève et à l'école, de son rapport aux savoirs.

• Des outils d'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves

L'objectif est de permettre à l'enseignant de s'engager dans une démarche réflexive. Cet ensemble doit permettre de construire des outils qui sont à la fois des outils d'analyse de la pratique et des outils d'intervention : en se référant aux connaissances professionnelles et scientifiques, par l'analyse de la pratique, la mise en place de méthodologies de recherche en référence au champ de « l'analyse du travail », par la pratique de l'analyse (observation et intervention) qui doit se faire sous des formes progressives et adaptées.

• La formation à et par la recherche

De l'émergence d'un thème d'étude à la construction d'une problématique, jusqu'à la réalisation d'un mémoire professionnel, l'étudiant risque d'avoir peu de temps à consacrer à ce travail. Comment l'intégrer au mieux à la formation pour qu'il n'intervienne pas uniquement à la fin du cursus (ce qui est souvent le cas aujourd'hui) ? Quel travail méthodologique adapté pour éviter tout formalisme ?

La masterisation est un chantier sur le sujet. L'enjeu pour nous est à la fois la formation professionnelle de l'étudiant, mais aussi l'occasion d'un développement sans précédent de la recherche en ou sur l'éducation.

Quelle progressivité depuis la licence ?

Si nous essayons de tendre vers un modèle « intégré », nous devons penser l'ensemble du cursus, y compris la licence. Tous les éléments cités



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.6. Mastérisation : quels contenus de formation

Christian Couturier et Claire Pontais

peuvent commencer à se construire dès le premier cycle, il convient donc de réfléchir à la « progressivité ».

Il faut imaginer les modifications à venir du cursus Licence qui constitue à la fois une étape et un ensemble de prérequis : dans le système LMD, le niveau L peut constituer une sortie du système. Mais c'est aussi la « brique de base » pour s'engager plus précisément vers une formation plus spécialisée. Les contenus de licence sont donc déterminants pour assoir des masters préparant aux concours de l'enseignement.

Quelle place pour les IUFM ?

Les IUFM, maintenant intégrés aux universités, doivent trouver leur place dans la nouvelle configuration. Leur critique dépasse largement les clivages politiques, et pourtant aucun bilan réel n'est correctement fait. Et lorsqu'il est fait, il n'est pas pris en compte. La politique n'est pas faite pour faire jouer la concurrence pour aboutir à un résultat qu'elle n'a pas annoncé officiellement : la disparition des IUFM.

Nous considérons qu'au nom de l'expérience acquise, toute leur place, et doivent même évoluer vers une structure plus ambitieuse, une structure identifiée, comme « lieu où l'enseignement et coordonne la formation des enseignants ». La forme est à trouver. Mais n'attendons pas qu'on invente à notre place. Face à la concurrence qui se met en place pour récupérer ou attirer les étudiants, nous préférons une mutualisation et des coopérations les plus investies possibles.

Que faut-il revendiquer ?

Une réforme, n'en déplaise aux gouvernants, a un coût. Financier bien sûr, mais également humain. Une nouvelle situation doit amener de nouvelles méthodes et des processus à mettre en place :

- Des postes supplémentaires à minima pour combler les départs en retraite (ce n'est pas le cas aujourd'hui) et garantir un service public ;
- La mise en place d'une entrée dans le métier progressive ;
- Des prérecrutements permettant l'accès au métier à des étudiants de catégories socioprofessionnelles défavorisées ;



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

1. Histoire et enjeux

1.6. Mastérisation : quels contenus de formation

Christian Couturier et Claire Pontais

- Un cadrage négocié, garantissant des horaires, des pratiques, des moyens... équivalents sur l'ensemble du territoire ;
- Des services de formateurs repensés : par exemple, exiger de rémunérer les visites en stage est déterminant pour l'analyse de pratiques (pour faire remonter des pratiques « réelles » et non fantasmées) ; exiger de rémunérer le suivi des mémoires ;
- Une carrière revalorisée ;
- La mise en place systématique de formation de formateurs pour tous (avec du temps et VAE) ;
- La reconnaissance d'équipes pluricatégorielles ;
- Une validation d'acquis des formateurs « second degré » pour pouvoir intégrer l'ensemble de la formation master ;
- Un accès de tous à la recherche, par la mise en place de réseaux pluricatégoriels ;
- Des postes fléchés dans la structure identifiée comme lieu où l'on pense la formation des enseignants ».

L'amélioration de la formation n'est pas qu'une question technique. C'est une question politique d'envergure qu'il faut traiter comme telle.

Christian Couturier et Claire Pontais
Collectif formation du SNEP-FSU

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

Comment expliquer l'hostilité tenace qu'ont suscitée les IUFM ? Question qui n'est pas que pour mémoire. tant leur bilan et leur héritage vont peser sur les nouvelles modalités de la formation des enseignants.

Il semble que les politiques hostiles aux IUFM aient souvent hésité entre une attaque frontale exigeant leur élimination pure et simple et une stratégie plus oblique suggérant leur dissolution dans l'université. On se souvient qu'en 1993 le ministre Fillon, alors en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche, déclarait que le procès des IUFM était plus à faire et que par conséquent, leur « logique » devait être éliminée. Si l'année 1993 fut effectivement « celle de tous les procès », François Fillon décida finalement de réformer et non de supprimer les IUFM. L'attaque frontale ayant échoué, sans doute l'absence de solution de remplacement, restait l'autre voie proposée en 1992 par le rapport Gouteyron et l'Académie des sciences : l'absorption par dissolution dans l'université. Le nouveau ministère de l'Éducation nationale en 2005 allait s'y employer en mettant au point la stratégie d'une double détente imaginée par le conseiller Mark Sherringham, ex directeur de l'IUFM d'Alsace : intégration à l'université dès 2005 ; interversion des formations, réalisée en 2009. Paraissant redorer le blason de la formation des maîtres tout en fournissant la caution universitaire aux lobbys hostiles à l'IUFM, cette stratégie rusée entendait désarmer les critiques de tous bords.

Mais comment expliquer alors l'insistance avec laquelle la circulaire du 17 octobre 2005 cadrant les futurs masters « métiers de l'éducation » reprend les recommandations du Haut Conseil de l'Éducation en vue d'une véritable formation professionnelle des enseignants ? Le texte met d'ailleurs en annexe l'arrêté du 19 décembre 2006 définissant le référentiel des compétences professionnelles des maîtres.

L'IUFM liquidé, son fantôme ne hanterait-il pas les couloirs de l'université ? À moins que ces contradictions ne soient finalement balayées par la

Exemplaire de démonstration



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

vague libérale dont les attendus se situent tout à fait ailleurs. Pour y voir clair, il importe de confronter deux types de discours éducatifs entre lesquels semblent hésiter les politiques : le discours bruyant et médiatisé de la critique radicale et le discours réformiste, beaucoup plus discret, des rapports d'expertise.

Le discours de la critique radicale

Le discours radical anti-IUFM rassemble deux sortes de critiques venues d'horizons différents : le discours idéologique des intellectuels et l'expérience vécue des stagiaires.

Le débat public sur l'école oppose majoritairement des « néorépublicains » et des « pédagogues ». Mais si certains discours lient explicitement la question de l'école à celle de la République, d'autres s'instaurent plutôt en défenseurs de la « culture » contre la « barbarie ». La controverse repose sur un certain nombre de dualismes « théologiques » (selon l'expression de François Dubet) dont la plupart étaient déjà dénoncés chez Anthony Giddens : clôture ou ouverture de l'école sur la vie, instruction ou éducation, savoir ou pédagogie, mise entre parenthèses ou prise en compte des différences, intérêt et effort, centration sur l'enfant ou l'adulte, programmes. On comprend que la loi Jospin de 1989 soit particulièrement visée. Pour la critique radicale, mettre l'élève au centre de l'histoire scolaire marginalise l'importance du savoir disciplinaire et de la culture. Le rapport Bancel en fait d'ailleurs un « gestionnaire des comportements », ce qui signifie pour beaucoup « la fin des professeurs ». En somme, ce que la critique radicale ne peut imaginer, c'est la nécessité pour les futurs enseignants, d'une reconversion professionnelle qui doit faire de l'étudiant historien ou philosophe passionné une discipline, un professeur d'histoire ou de philosophie. Cette reconversion s'apparente à une nouvelle « trahison des clercs ». Et comme elle s'avère difficile, la critique radicale est toujours à l'affût des nouvelles occasions de se manifester.

Le discours de critique radicale émane de stagiaires IUFM ou de jeunes enseignants sollicités ou récupérés par la critique intellectuelle. À travers la prolifération d'anecdotes plus croustillantes les unes que les autres surgissent quelques thèmes récurrents¹ : formation infantilisante,

¹ Pour un concentré des critiques, voir l'article « En finir avec les IUFM » de Fabrice Barthélémy et Antoine Calagué, agrégés d'histoire, enseignants en lycée et en collège, *Cahiers pédagogiques* n°411 – février 2003. Voir également le débat dans *Le Monde* du 2 septembre 2002.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

trop théorique, de valeur scientifique contestable ; regroupement des différents métiers de l'enseignement dans d'improbables formations communes. Bref, l'IUFM serait « inefficace, inutile et parasitaire ». Naturellement, ces témoignages et ces enquêtes devraient être maniés avec précaution. On ne peut, certes, négliger la lettre de ce qui est dit, mais on doit pouvoir la mettre en perspective par rapport aux préoccupations des stagiaires en passe d'exercer un métier difficile, éprouvant souvent l'angoisse de la première classe, et dont l'identité s'avère problématique, puisqu'ils ne sont plus tout à fait étudiants, mais pas encore collègues. La critique radicale s'empare néanmoins de ces témoignages et de ces résultats d'enquête, sans aucune précaution méthodologique, car ils viennent donner chair à l'argumentation proprement idéologique.

Le discours « réformiste »

Si la critique radicale s'avère très médiatisée, le discours réformiste et les rapports d'évaluation des IUFM est beaucoup moins connu. Quel est l'image de l'IUFM ressort de ces rapports ?

Dans l'ensemble des textes consultés, l'existence de l'IUFM n'est que très rarement remise en question. Même le rapport de 1993, très critique, commence par affirmer qu'il n'est pas question de supprimer les IUFM, mais de les réformer (déjà !). Tous les observateurs notent d'ailleurs que le ton des évaluations change lorsque l'institution se stabilise après 1993, « l'année de tous les dangers ». Selon que le grand rapport du Comité national d'évaluation (CNE) de 2001 qui évalue en détail vingt-deux IUFM sur vingt-sept conclut une image globalement positive. Il en est de même pour le rapport de la Cour des Comptes de 2001 ou le rapport Septours de 2003.

Les critiques dénoncent les mauvaises conditions qui rendent difficile le travail enseignant. Le rapport du CNE de 2001, comme le rapport Septours de 2003 insiste sur ce qui fait le plus défaut de la part de l'État : « une réflexion sur le métier d'enseignant ». Les critiques portent également sur la nature et la place des concours qui ne favorisent pas la professionnalité enseignante ; sur la politique de recrutement qui n'anticipe pas assez les besoins, ce qui favorise l'embauche de trop d'auxiliaires difficiles à former correctement. Beaucoup de ces critiques relayent ainsi celles des personnels de l'IUFM et des syndicats d'enseignants.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

Les critiques concernant directement la formation IUFM ne remettent pas en question l'esprit de l'institution, mais mesurent plutôt l'écart entre les missions données à l'IUFM et les résultats. On ne s'étonnera pas que les principales cibles des rapports soient la formation commune et la formation générale inexistante ou peu consistante. Mais là encore, il ne s'agit aucunement de les remettre en question.

Les experts s'efforcent d'ailleurs de se démarquer de la critique radicale.

Le CNE, en 2001, affirme vouloir boucler son rapport prématurément, même si quelques IUFM n'ont pu encore être évalués, pour intervenir dans le débat public : « Le CNE ne peut donc pas valider le bienfondé d'un certain nombre de procès faits aux IUFM – "pensée pédagogique unique", "emprise des sciences de l'éducation", "mépris pour les savoirs disciplinaires" – ou de certaines généralisations hâtives à partir de tel ou tel incident, tel ou tel témoignage, de telle ou telle statistique, ou de tel ou tel article de presse ». Le CNE s'intéresse également aux doléances des stagiaires, mais prend grand soin de les relativiser en les situant dans le contexte éducatif global de la première classe qui atteint les formés.

L'ambiguïté fondamentale de l'IUFM

Les ministres de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur ont deux oreilles : l'une pour la critique radicale, l'autre pour le discours des experts. L'année 1993 fut-elle une « année de tous les dangers », parce que la critique radicale prévalait ? Ou se répète-t-elle de même en 2009-2010 ? Les situations sont-elles comparables ?

Comme le dit Philippe Meirieu, nous n'en finissons pas d'expier le « compromis initial » qui a permis la naissance à l'IUFM. D'un côté, les syndicats du premier degré appelaient à la création d'un corps unique d'enseignants et à la centralisation de la formation. Selon le principe finement analysé par Antoine Prost de « l'attraction par la filière la plus prestigieuse », la formation des enseignants allait donc subir l'influence du modèle de formation universitaire des enseignants du second degré, au détriment de celui développé dans les EN ou les ENNA. Mais d'un autre côté, les nouvelles situations d'enseignement et les caractéristiques du public scolaire issu de la démocratisation appelaient la transposition à la formation des enseignants du second degré des modèles pédagogiques venus du primaire et véhiculés par feu les écoles



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

normales. D'où une logique de compromis : il fallait rassurer les tenants de la culture et des savoirs en garantissant la teneur disciplinaire des concours. Mais d'autre part, il fallait bien faire quelques concessions à la culture primaire : d'où la création des formations générales et communes, l'instauration de l'analyse des pratiques, du mémoire professionnel, de l'épreuve professionnelle des concours.

La masterisation ne va-t-elle pas redessiner l'espace de la formation des enseignants en restaurant l'ancienne division du primaire et du secondaire que l'IUFM ambitionnait de réduire ? Les professeurs du secondaire retrouvant le chemin de l'université qu'ils n'auraient jamais dû quitter et les professeurs d'école restant à l'IUFM (ou ce qui en tiendra lieu) ? À moins que d'autres partages plus subtils ne se dessinent entre filières universitaires « nobles » (donc disciplinaires) auxquelles pourront prétendre les stagiaires du second degré, et filières beaucoup moins prestigieuses (celles des sciences humaines) auxquelles pourront se cantonner les futurs enseignants du primaire ou les CPE.

2009-2010, nouvelle *annus horribilis* ?

Quatre éléments obligent cependant à compliquer cette analyse fondée sur l'ambiguïté constitutive de l'IUFM.

- D'abord, l'université étant soumise à une injonction de professionnalisation, la critique radicale a sans doute de plus en plus de mal à y soustraire la formation des enseignants. Reste à savoir si ceux des universitaires qui acceptent l'idée de professionnalisation en général sont prêts à accepter la professionnalisation du métier d'enseignant, comme l'indiquent les récents rapports d'experts. Comme le dit François Dubet, la professionnalisation des enseignants pose des problèmes spécifiques car elle paraît – en France – dévaloriser une fonction sacrée (le professeur comme substitut séculier du prêtre) qui semble appartenir aux catégories de la sociologie des professions.
- L'argument positif provient des enquêtes sur les jeunes enseignants, qui les décrivent comme pragmatiques, soucieux davantage d'efficacité dans le travail que d'options idéologiques². Il se pourrait bien, là encore, que la critique radicale ait du mal à se faire entendre et que les jeunes enseignants s'avèrent davantage

² Patrick Rayou et Agnès Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Bayard, 2004.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

perméables à l'idée de formation professionnelle. Tout dépend, il est vrai, de la façon dont cette exigence de professionnalisation sera interprétée : immersion plus ou moins accompagnée dans la pratique ou promotion d'une dimension réflexive de et sur la pratique, à l'instar de cette « théorie-pratique » dont rêvait Durkheim.

- La prise en compte de l'orientation libérale des politiques de réforme vient cependant altérer ce relatif optimisme. Cette politique libérale,

le discours réformiste la passe sous silence, la critique radicale la dénonce, mais il se pourrait bien finalement qu'elle ait raison des uns et des autres et qu'elle rende dérisoires leurs différences, voire leurs oppositions. En effet, la masterisation des métiers de l'enseignement met sur le marché une masse de main-d'œuvre qualifiée et directement employable. Il suffirait donc de modifier les règles de recrutement en confiant la responsabilité de l'embauche aux chefs d'établissement pour se défaire sur eux du choix des meilleurs enseignants. Le pouvoir peut bien momentanément brandir l'étendard du concours contre le laxisme présumé de l'IUFM et s'allier ainsi à la critique radicale des néorépublicains et des gardiens de la culture pédagogique libérale conduit inexorablement à réduire le rôle du mode de sélection « bureaucratique », à défaut de pouvoir le supprimer brutalement. On est en France tout de même ! Le pouvoir doit d'ailleurs s'éviter bien des ennuis en ne conservant qu'un concours de prestige : l'agrégation. Il peut même se contenter de réduire progressivement le nombre de postes à tous les concours, quels qu'ils soient, les vidant ainsi de leur sens, sans encourir d'opposition massive. L'alliance conjoncturelle du pouvoir et de la critique radicale, sur le dos de l'IUFM, risque ainsi d'en décevoir plus d'un. Sans doute que les néorépublicains, comme les gardiens de la culture libérale, ne s'y retrouvent ! Feront-ils assez confiance au sérieux discours de l'université pour faire leur deuil des concours ? Toutefois, même si la critique réformiste ne serait pas mieux lotie. Ce serait aux chefs d'établissement la fonction de recrutement perméable de minorer les enjeux de la formation professionnelle assurée par l'université, au profit d'un complément de formation postuniversitaire par compagnonnage, la première année de fonction. Le pouvoir pourrait ainsi se montrer plus laxiste envers l'université et en rabattre sur les exigences de professionnalisation imposées



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.7. Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

aux masters par la circulaire de 2008, tout en se ralliant l'idéologie populiste fort répandue selon laquelle les formations et les sélections les plus exigeantes s'opèrent par l'épreuve des faits, sur le terrain.

- Quels rôles joueront alors les instances locales dans les débats et conflits qui ne manqueront pas de se produire ? Car – et c'est le quatrième élément – la masterisation de la formation des maitres intervient dans un contexte d'autonomisation des universités. Bien des

choses dépendront désormais des rapports de force entre les ex-IUFM, désormais écoles internes à l'université, et les autres composantes de ces établissements. Ces écoles internes se dilueront-elles complètement dans les départements universitaires ? Se réduiront-elles à de simples « services communs » ? Seront-elles au contraire assez fortes pour imposer l'idée de véritables facultés d'éducation ? Mais le diable est dans les détails, et particulièrement dans l'organisation. Que deviendra, dans les faits, l'ambition, quelque peu exorbitante, de vouloir concilier, dans les futurs métiers de l'éducation », formation disciplinaire, initiation à la recherche et formation professionnelle ? Comment éviter que la dernière ne fasse les frais du déploiement des deux autres, et quels nouveaux compromis sommes-nous voués ?

Conclusion

Situation paradoxale en effet, qui voit une volonté politique de suppression des IUFM obligée de composer avec son fantôme. Si la dissolution de l'IUFM dans l'université semble donner aux politiques toutes les garanties d'une balance scientifique – une fois n'est pas coutume ! – elle compromet l'université d'une mission qu'elle ne peut accomplir sans elle. D'une manière ou d'une autre, l'héritage de l'IUFM : son savoir propre qui est un savoir « incorporé » dans ses personnels permanents ou occasionnels. Il se pourrait donc que, selon les mécanismes connus de survie institutionnelle, le fantôme de l'IUFM hante les couloirs de l'université, comme celui des écoles normales habitait – jadis et naguère ! – ceux de l'IUFM. Reste à savoir sous quelle forme institutionnelle et organisationnelle. Esprit, es-tu là ?

Michel Fabre

Université de Nantes, CREN

Septembre 2009



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

Quelques remarques qui pourront être lues comme un bilan de l'expérience des IUFM, avec leurs points forts et leurs limites, et constituer des points d'appui pour repenser la formation.

1. Formation inefficace : la « faute » à qui ?

En formation, le formé devient l'élève du formateur. Les stagiaires reconnaissent d'ailleurs implicitement ce statut, au moment où ils évoquent leurs inévitables erreurs de débutants. Ces erreurs valent reconnaissance de la supériorité des experts qui, eux, n'auraient pas commis ces erreurs. L'erreur n'est pas un droit en soi, mais la reconnaissance de la hiérarchie des compétences. D'où la bienveillance des experts.

Ce jeu d'acteurs, les formés l'acceptent, en contrepartie de la gentillesse des visiteurs, et du message implicite qui leur est transmis qu'ils seront eux-mêmes un jour compétents. Cette acceptation a ses limites. En effet, les centaines d'heures de cours, de travaux et analyses en tous genres, mais aussi de conseils ne débouchent pas sur le sentiment de l'excellence des « formés », confrontés, au bout, lorsqu'ils sont en stage, à de graves difficultés. Les stagiaires peuvent en tirer la conclusion que les formés n'ont pas su profiter de leur formation, ce qui est pour eux une manière efficace, voire même élégante, de se réassurer sur leur compétence. Au reste, la vision du cas où la formation serait mise en cause, les fiches d'évaluation de 2008 de l'IUFM Bretagne par exemple ont prévu, parmi toutes les compétences évaluables, celle qui consiste à « se former et innover », c'est-à-dire de transférer aux formés la responsabilité éventuelle d'une formation insuffisante !...

Mais les stagiaires ne l'entendent pas de cette oreille. En fin de formation, ils ne sont plus protégés par leur statut de débutants, et ils devraient avoir comblé leurs manques et rectifié leurs erreurs, grâce à la formation. Mais comme les difficultés persistent, il faut bien les expliquer. Deux thèses peuvent être soutenues : ou bien les formés sont déficients, ou bien la formation est insatisfaisante, inadaptée, insuffisante. L'instinct de survie



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

des enseignants stagiaires leur fait trancher la question : c'est la formation qui est déficiente.

Or à l'appui de cette thèse, un argument de poids tombe à point nommé. Dans les IUFM, jusqu'à aujourd'hui encore, une grosse part de la formation est assurée par des formateurs à plein-temps, issus le plus souvent du second degré, et qui n'ont jamais été instituteurs ou professeurs d'école. Ils sont donc présumés ne pas connaître la pratique, la réalité de la classe.

Ils sont censés concevoir des situations didactiques *in abstracto*, sans tenir compte du contexte, sans connaître les ficelles du métier. Ils ne seraient donc que des théoriciens.

Voilà pourquoi les formés peuvent juger la formation insatisfaisante, tout en continuant de fantasmer qu'elle aurait pu être satisfaisante.

2. Des pairs qui n'en sont pas vraiment

On a beaucoup rêvé, ces dernières années, d'une formation à la fois, sorte de reconstitution institutionnelle des Compagnons du Tour de France. Mais il y a pair et pair. Appelons « pair plus utile » celui qui remplit la double condition de partager l'activité professionnelle des formés et de posséder une expertise officielle reconnue. Il est ainsi au débutant que son imperfection est à la fois normale, nécessaire et le protège de toute commande de perfection non réaliste, théorique. Les maîtres formateurs ont vécu les difficultés du métier, les solutions qu'ils proposent sont donc présumées faites de main.

Ça se gâte...

Cette fantasmagorie joue à plein, tant que les maîtres formateurs se trouvent plus ou moins à l'écart des instances de validation de la formation, et exercent tout un rôle d'accompagnement et d'initiation. En revanche, lorsqu'ils trouvent en première ligne comme directeurs de stages, au rôle majeur dans la procédure de validation, tous ces avantages disparaissent. Pis encore : ce sont des pairs experts, présumés s'y connaître qui sont amenés en fin de formation à constater tous les manques des formés. Or, un jugement venant des pairs ne peut plus être vécu par les formés comme le fruit de pures élucubrations théoriques, didactiques, voire fumeuses. S'entendre dire par des experts praticiens qu'on n'a pas pleinement profité de la formation, qu'on en sort largement

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation
Jean-Pierre Bourgeois

inaccompli ne peut que faire mal. Au total, ni les formateurs à temps plein (qui parlent de ce qu'ils ne pratiquent pas), ni les experts praticiens (qui parlent de ce qu'ils pratiquent) ne peuvent échapper au reproche selon lequel il est toujours possible après coup de savoir ce qu'il aurait fallu faire, de connaître la bonne réponse.

Des conseils contradictoires

Les formés ne tardent pas à constater qu'en stage les mêmes actions ne produisent pas les mêmes effets : telle classe se calme si l'on parle tout bas, telle autre fait l'inverse. Qui sait d'ailleurs si cela ne dépend pas aussi de la personnalité de qui ainsi parle bas ? Ensuite, chaque élève (comme chaque classe) est unique, de sorte que ce qu'on a inventé pour mettre tel élève au travail ne marche pas pour un autre. À supposer même qu'il existe des conseils efficaces en toutes circonstances, un autre problème apparaît : il ne faut pas plus de trois visites pour que les enseignants reçoivent des conseils contradictoires. Pour l'un des experts, il convient d'opérer deux regroupements successifs le matin en cercle, de façon que chaque enfant puisse y trouver sa place et ne se perdre pas dans l'anonymat. Mais pour tel autre, c'est surtout ce qu'il ne faut pas faire : regrouper tous les élèves sans exception est fondamentalement essentiel du vivre ensemble. De telles contradictions en ont la pelle, qu'il s'agisse de travailler ou non en groupe, d'évaluer ou non avec les élèves le règlement de classe, de corriger ou non les exercices au tableau...

Les valeurs et la pratique

La pratique enseignante n'est pas d'une norme, d'une vérité unique, mais simplement des justifiables. Et ce n'est pas tout : la pédagogie ne relève pas seulement du pragmatisme, de l'efficacité (comment réussir l'apprentissage), mais aussi de l'éthique. Par exemple : Faut-il mettre des notes ? Peut-on discuter de tout ? Faut-il tenir compte des propositions des élèves ? Comment travailler sur l'actualité ? Faut-il confier des responsabilités aux élèves ? Ce sont des questions qui interrogent les valeurs, non l'efficacité. Or la validité d'une valeur ne se démontre pas de l'extérieur. Et puis, il y a la personne du maître, avec ses affects : quel niveau sonore supporte-t-il ? Quel genre de comportement d'élève est pour lui (mais pour lui seulement) le plus menaçant et le plus insécurisant ? etc.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

3. « Des apprentis qui prétendent être des maitres »

Il ne s'agit pas de nier qu'un enseignant expérimenté puisse disposer de quelques ficelles expertes et transmissibles. Mais il ne peut garantir que ses conseils seront opérants dans quelque classe que ce soit. C'est que les enfants sont des êtres vivants, c'est-à-dire largement imprévisibles, et ce qu'on peut prévoir à coup sûr est dérisoire.

En assumant cette impossibilité essentielle, et non accidentelle, le formateur peut aider les enseignants à devenir formateurs de leurs élèves. Cela signifie : donner à penser aux enseignants qu'il y a un abîme structurel, irréductible, entre leurs intentions, leurs visées et celles de leurs élèves, mais que cet abîme n'est pas référent à des compétences qui permettraient de le combler. Il s'agit de renoncer à la totalité, de libérer les enseignants de cet orgueil maquillé en modestie qui leur fait croire qu'ils sont essentiellement à l'origine des échecs de leurs élèves.

La seule solution est donc d'inventer sans cesse, d'imaginer de nouvelles idées, de nouvelles pratiques, de nouveaux supports, de nouvelles pensées qui seront peut-être des solutions pour nos élèves. Mais ce « tâtonnement expérimental », selon l'expression de Freinet, n'est pas une faillite. Il est, certes, renoncement à la totalité, mais il offrirait la maîtrise de l'art, car « nous sommes tous des apprentis qui prétendons être des maitres » (Freinet). Ce changement paraît radical, mais il fait passer le « formé » du statut d'objet (dont il faudrait prendre compte les besoins) au statut de sujet (dont nous avons seulement à rencontrer le désir, sans jamais le comprendre tout à fait, sans jamais pouvoir le faire disparaître dans notre propre désir).

4. Quand la formation se valide aux dépens du formé

Le statut de débutant a le droit à l'erreur, droit de tirage sur l'erreur. Mais pendant combien de temps ?

Tout commencement a une fin, tout exercice doit se terminer au terme du temps autorisé. De même, toute pratique doit répondre à une attente préalable, à un but fixé d'avance, ce que Varela nomme « paradigme de la commande ». De ce fait, le droit à l'erreur n'est pas un véritable droit au tâtonnement ; il doit prendre fin au terme de la formation. À ce terme, en effet, l'évaluation formative se mue en validation, dont la fonction est de décider si les objectifs de formation ont été globalement atteints.



1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

C'est juste le temps de la formation que l'erreur est non seulement accordée comme un droit, mais apparaît comme un acte de bon goût et de politesse. En effet, sans les erreurs des formés, la formation n'aurait plus lieu d'être. Mais la persistance de l'erreur au-delà de la formation laisse planer le doute sur la pertinence de cette formation, et à tout le moins laisse penser qu'un processus de formation se poursuit qui échappe à l'institution de formation. Dans les deux cas, c'est la légitimité de la formation institutionnelle qui est en cause, au point qu'on peut se demander si toutes les pratiques évaluatives des instituts de formation n'ont pas pour but inconscient de se valider elles-mêmes, et de valider la légitimité de l'institution. Comment la prendre au sérieux, lorsqu'elle invite les stagiaires à faire des erreurs de leurs élèves des outils de formation, alors qu'elle-même fait des présumées erreurs de ses stagiaires un outil d'autojustification, et en fin de compte de validation ?

5. Un discours formatif qui se détruit lui-même

Sans tomber dans la mauvaise foi systématique de certains auteurs, la formation des professeurs a tendance, ou a eu longtemps tendance à placer au pinacle les théories constructivistes, ou plus constructivistes, c'est-à-dire celles qui voient dans l'apprentissage non une simple transmission d'informations, mais un processus d'essais de solutions et de rectification de ces essais face à des problèmes-obstacles.

Seulement, le fait même d'enseigner le constructivisme comme bonne théorie à appliquer en annule le sens. Que cette dernière soit ou non fondée importe peu : ce qui compte, c'est ici l'autodestruction d'un énoncé par son mode d'application. Enseigner le constructivisme, dire qu'il faut mettre le stagiaire dans une situation de recherche, c'est en effet une façon de priver les futurs stagiaires de leur propre recherche de ce qui fonctionne ou du mal, avec les élèves qu'ils ont, à un moment donné, dans une situation donnée.

Par là même, en faisant chercher les élèves, donnée à des professeurs stagiaires qui ne laisse pas chercher (ce qui transforme les enfants en chercheurs et les stagiaires en exécutants, et brouille ainsi la chaîne des générations), la formation tombe à nouveau dans l'impasse du référentiel, du comportement attendu.

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

6. Le pouvoir de donner le pouvoir

La formation est-elle impossible ?

Nullement, pour peu que le formateur accède à une *vita nuova*, en assumant l'expérience de son impuissance. « Celui qui a choisi de guider les autres doit renoncer à tout pouvoir » (Manès). Je dirais plus précisément encore, pour ma part, « renoncer à toute volonté de pouvoir », au sens où nous ne pouvons jamais exclure d'exercer un pouvoir : celui de faire réfléchir, par exemple, en est un. Mais il ne s'agit pas d'un pouvoir de contraindre ou de convaincre.

Quel peut donc être, alors, le rôle du formateur ? Celui de « pouvoir donner pouvoir ». Pouvoir de réfléchir, de tenter, d'imaginer, d'écouter. Cette expérience du « pouvoir donner pouvoir » implique sans doute que le formateur lui-même ait reçu pouvoir, par son écoute, et par l'écoute de ceux qu'il a mission de former. Par écoute, il ne faut pas confondre ici réception, enregistrement et restitution du savoir dispersé, imposées en cause de la formation et des formateurs par les formations, les marques, les critiques, les questions, les réactions, mais aussi les absences de réactions des formés sont toutes des manières d'écouter.

7. Les représentations comme objet de formation

Comment, concrètement, le formateur peut-il écouter ? Et quoi ?

Par exemple, ce qui s'est « mal passé » aux yeux des enseignants dans leur pratique (beaucoup appellent ça « planter ») n'est pas à prendre à la lettre comme un écart objectif à la norme (la commande), mais comme un écart subjectif entre la représentation d'un idéal et le ressenti. Qu'un stagiaire se plaigne de « faire la police » au lieu de « faire des maths » n'appelle pas de la part du formateur la solution miracle qu'il ne possède pas, mais plutôt d'une blessure narcissique, d'une déception par rapport à son métier. Cette écoute fait d'ailleurs vivre aux enseignants l'expérience que les élèves non plus ne sont pas les « fous » de leurs intentions ou de leurs objectifs, qu'ils résistent, et que cette résistance est aussi un langage et une écoute. Ce qui est en jeu ici, ce sont les représentations.

Or, les représentations jouent un rôle capital dans la pratique. Par exemple, si nous pensons que faire la police n'est pas travailler, qu'on n'est pas là pour ça, que ça nous fait perdre du temps, nous risquons de



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

devenir aigris, de prendre pour un contretemps ce qui pourrait fort bien au contraire être pensé comme relevant d'un travail comme un autre. En général, d'ailleurs, les enfants sentent que nous ne nous sentons pas à notre place, et jouissent de nous avoir ainsi « déplacés ».

Mais ce qui vient d'être dit ne saurait non plus se présenter comme un discours prescriptif. Il suffit au formateur d'être l'occasion d'interroger les représentations. « Faire la police », est-ce le travail d'un enseignant ?

Se poser la question ne signifie en rien qu'il faille répondre « oui », mais libère les formés de l'évidence d'un « non » qui leur gâche la vie. Quelque chose de nouveau s'est produit : ce qui était impensable, le « oui », devient pensable. S'interroger sur ses représentations, ce n'est pas forcément les abandonner, mais c'est du moins ne plus y adhérer, au sens propre, ne plus y être collé, les mettre à distance, ne plus en être envahi, les reconnaître pour ce qu'elles sont : des représentations.

Cet espace, ce « jeu » ainsi introduit au cœur des représentations, sont l'immense objet de travail du formateur. Car nous ne sommes pas les représentations qui nous enchainent à notre insu, nous ne sommes pas les mauvaises en soi (ce qui signifierait le retour du refoulé), mais parce que, tissées dans notre inconscient, elles nous ouvrent d'autres horizons.

8. Faire bouger les représentation

Les représentations ne s'appliquent pas seulement aux grandes questions relatives à l'identité professionnelle, elles peuvent concerner aussi des domaines très précis, très techniques, les matériels de la pratique. Par exemple, on considère souvent comme évident (on ne se le dit même pas) qu'une fiche d'exercice relative à une même notion doit être terminée, ni plus, ni moins, sachant bien qu'il faudra gérer le casse-tête des élèves qui n'ont pas fini à temps, que ce soit trop tard ou trop tôt. Or, par quel miracle les élèves pourraient-ils finir leur travail dans les temps à ce moment ? Ici, interroger la représentation, c'est rendre sa place à une injonction, une autre logique pensable. C'est, par exemple, s'autoriser à penser que ceux qui ont mis correctement cinq phrases sur dix à l'imparfait ont réussi, et qu'on peut seulement leur donner l'objectif, pour la prochaine fois, de réussir davantage de phrases sans faute. C'est s'autoriser à penser, à l'inverse, que ceux qui ont fini trop



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

tôt peuvent fabriquer eux-mêmes de nouvelles phrases, qu'ils mettront aussi à l'imparfait, et qui seront lues devant la classe.

Il existe aussi des représentations de la connaissance elle-même. Ainsi, penser sans le savoir, sans se le dire, que l'enseignement transmissif soit forcément mauvais, que l'écriture d'un conte passe nécessairement par l'analyse canonique de la structure des contes, que les enfants doivent nécessairement participer à l'élaboration du règlement de la classe, que l'enseignant doit se tenir à l'écart des débats entre élèves, ou encore qu'un débat doit toujours partir d'un événement de classe sont autant d'obstacles à la possibilité de penser le contraire. Car ce n'est pas ici le contenu de ce qui est pensé qui est en cause, mais le « ça va de soi » qui l'accompagne.

9. Rendre possible ce qui semble impossible

L'enseignant a aussi des idéaux, des espoirs, des craintes. Il pourrait par exemple laisser plus de temps aux enfants pour qu'ils puissent, collaborent, partagent des projets, mais il a peur que cela entraînerait des « savoirs fondamentaux ». Une crainte est toujours une peur de voir déçu. Le fond de la crainte, c'est : j'aimerais bien, mais je n'ai pas. Face à cette fermeture d'horizons, le rôle du formateur n'est pas de tenir de grands discours normatifs sur la pédagogie de l'interdisciplinarité. Il n'est pas de vouloir convaincre, mais plutôt d'interroger : ce qui paraît impossible est-il possible ? Comment pourrait-on faire, et quelles garanties pourraient nous rassurer ? Il faut simplement et modestement de se mettre au travail, c'est-à-dire de mettre en œuvre une fabrique artisanale d'idées pratiques et de situations astucieuses. C'est là encore une façon de faire face à nos représentations, cette fois moins par la réflexion que par l'action pratique. De ce point de vue, le formateur n'est pas un professeur (au sens de celui qui parle devant), mais un accompagnateur de la créativité. « Un libérateur », selon l'expression de Chevalier, n'est-ce pas ? Rendre possibles, par différents moyens, des horizons jusque-là bouchés au point d'être impensables.

10. Le formateur ne doit pas valider la formation

Ou bien les instituts de formation pensent la formation comme un enseignement, au travers de savoirs dispensés à priori en toutes circonstances, comme ils le sont dans un lycée. Et alors la formation n'est

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

qu'un enseignement déguisé. Mais elle manque du même coup ce qui est au cœur de la professionnalité. Car le métier d'enseignant ne se réduit pas à une somme de savoirs savants ou didactiques, si importants soient-ils, mais implique dans sa complexité des sentiments, des valeurs, des représentations, de la créativité, de l'inventivité.

Ou bien, justement, la formation se pense dans sa propre complexité. Mais alors, il n'est plus possible de traiter la complexité comme une somme disparate de compétences isolées les unes des autres, comme il y a des disciplines séparées dans les emplois du temps de lycée. La formation devient une expérience partagée d'aventure professionnelle. C'est en situation, à posteriori, et peut-être pour quelques formés seulement, que peut ainsi venir au jour la demande ressentie d'un travail spécifique dans un champ disciplinaire donné. La formation ne se résume pas à l'intérêt intrinsèque des savoirs savants. Mais elle pense autrement son rapport à eux : elle n'en fait plus des savoirs dispensés à posteriori, mais des réponses à des attentes qui ont mûri et se sont développées dans un temps indéterminé.

Conséquence radicale : l'infini du possible ne peut être appréhendé par une grille de compétences. Et cela implique que le formateur doit être distingué radicalement du rôle de validateur. Il faut en finir avec la confusion « formation validation », et le formateur doit assumer la posture radicale de ne rien faire ni dire qui compromette quoi que ce soit dans une procédure de validation. Que cherche le formateur ? Que les enseignants soient plus créatifs, plus libres, plus riches d'horizons. Or, l'ouverture infinie du possible n'est compatible avec la fermeture d'un référentiel. Mais une autre raison, plus banale, exige du formateur cette abstention dans la formulation du jugement négatif : tout simplement, comment pourra-t-on encourager les formés à essayer des choses, tout en les attendant pour la validation ? Ici, l'éthique comme séparation des pouvoirs, que le pouvoir de donner pouvoir ne se confonde pas avec l'exercice d'un pouvoir de validation.

Sans doute est-il nécessaire que l'engagement, le sérieux professionnel des formés soient contrôlés. Mais c'est un autre métier. Le formateur, pour sa part, ne peut jouer les deux rôles à la fois, sauf à disposer d'un cahier des charges d'une précision et d'une objectivité parfaites. Par exemple, son rôle de formateur ne saurait l'empêcher de signaler des retards ou des



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

absences à répétition des stagiaires. Mais il ne serait pas déontologique qu'il porte un jugement sur la réussite des stagiaires par rapport au référentiel, ou encore sur le fait que la séance faite par l'enseignant aurait été ruinée par des problèmes de discipline.

11. Rendre des comptes, mais comment ?...

Il faudrait définir avec une extrême précision les items d'un cahier des charges professionnel. Ces derniers ne sauraient en quoi que ce soit être en relation avec la « réussite » professionnelle, mais incluraient uniquement des critères objectifs comme l'assiduité, ou encore un corpus minimum témoignant d'un authentique travail hors enseignement. Le respect de ce cahier des charges « minimum » doit être accessible à qui s'en donne la peine, sans la moindre exigence de résultat. Le terme « minimum » est ici important, car il ne faudrait surtout pas que les enseignants stagiaires se mettent à travailler pour l'institution, au nom de pour les élèves, perversion qui a parfois cours dans le système de formation.

Des travaux personnels au choix des stagiaires

Au-delà de l'assiduité, les éléments du cahier des charges pourraient être des fiches de préparation de séances, un mémoire professionnel, une dissertation sur un sujet didactique ou une philosophie de l'éducation, une monographie d'élève, une animation de séance devant trois personnes, ou toute autre forme de production. La forme ou les formes retenues pourraient résulter d'un choix par les formés, après discussion libre entre formateurs et formés, et d'un arbitrage d'une personne à l'autre (les formés pouvant proposer eux-mêmes des formes inédites). Les productions choisies devraient obéir à des règles de forme très précises, relatives par exemple au nombre de pages.

Mais il serait également demandé aux personnes en formation de se plier à ces règles de plus. En effet, il serait interdit aux formateurs d'utiliser pour l'analyse de la qualité même des productions (c'est-à-dire ce qui est au-delà de la pure forme) comme élément pour une « évaluation-validation ». Certes, des moments institutionnels (soutenances, etc.) seraient organisés, mais à seule fin d'échange formatif sans le moindre enjeu de validation.

Exemplaire de démonstration



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.8. Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

Cette séparation radicale de la forme et du fond peut choquer : n'est-ce pas là un encouragement à produire des travaux de pure forme, des « faire semblant » n'ayant d'autre but que celui, trivial, d'être validé ? Il importe donc d'aller à la rencontre du sens profond du formalisme.

Un formalisme nécessaire et fécond

Le formalisme a d'abord une signification symbolique profonde. En effet, si les formés doivent être inconditionnellement respectés comme des fins, et non comme des moyens, selon la maxime kantienne, cela ne les dispense pas d'avoir à rendre des comptes à l'institution qui, ne l'oublions pas, finance leur formation et les formateurs au nom des citoyens. Si tant de choses passionnantes peuvent se passer entre formés et formés, entre formés et formateurs, c'est bien parce qu'il existe une institution au sein de laquelle ils peuvent se rencontrer. L'institution est le tiers qui protège formateurs et formés de la toute-puissance, c'est-à-dire de la tentation à n'en faire qu'à leur tête.

Mais, en sens inverse, le formalisme confère un véritable pouvoir aux formés. Il leur permet en effet de se rapporter librement à la formation, au lieu de la subir. En effet, ou bien les formés peuvent, puisqu'ils ne risquent absolument rien, investir la formation comme une formalité, un exercice obligé, pénible, vidé de son sens, ou bien ils peuvent s'investir dans une réflexion et une recherche, dont ils ont le droit de les partager avec les formateurs.

Or ces deux postures sont un peu le revers de la même médaille. Ce qui est dit au travers de la première, ce peut être par exemple la désespérance de la formation, dont rien d'autre ne serait attendu qu'une exigence de conformité. Ou encore un sentiment d'impuissance vis-à-vis de l'institution, l'impression de ne pouvoir exister autrement qu'en étant intéressant pour les autres. Au travers de la seconde posture, on peut au contraire lire le sentiment d'être devenu « formé formateur », c'est-à-dire de pouvoir exister, apporter un éclairage professionnel unique.

Jean-Pierre Bourgeois

Formateur en sciences sociales et humaines, IUFM Bretagne

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

1.9. La nécessité du collectif

Entretien avec Éric Debarbieux

Enseigner, un métier impossible ? Oui, s'il est exercé en solitaire. Le travail en équipes est loin des pratiques usuelles en France. demande de la formation importante. une réflexion sur les valeurs du métier, mais il est incontournable pour assumer les missions de l'école.

Dans son dernier ouvrage¹, Éric Debarbieux s'appuie sur sa connaissance du terrain et sur des enquêtes concernant des milliers d'élèves interrogés à travers le monde pour proposer dix champs d'intervention pour lutter contre la violence à l'école.

- Des manipulations tu te méfieras
- La négation tu éviteras
- Diagnostic scientifique tu feras
- Cause unique tu rejetteras
- Dans un contexte tu te situeras
- La solitude tu éviteras
- Prévention tu penseras, car punition ne suffira
- Tes actions tu évalueras
- Tes personnels tu formeras et à l'école tu agiras
- Communauté tu créeras

Ce livre s'adresse à tous les acteurs : institutions, collectivités, professionnels du terrain. Dans une vision plutôt pragmatique, chaque chapitre est illustré autour d'exemples concrets de statistiques et de propositions mises en œuvre.

¹ Les dix commandements contre la violence à l'école, éd. Odile Jacob, 2008



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.9. La nécessité du collectif
Éric Debarbieux

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

Afin de présenter votre ouvrage aux lecteurs, pourriez-vous expliquer la raison du choix de ce titre qui peut sembler paradoxal, Les dix commandements contre la violence à l'école ?

Ce titre est une sorte de plaisanterie. À la suite d'une intervention à Rome comme spécialiste des problèmes de la violence à l'école, je me suis dit qu'il était difficile de toujours jouer les Cassandra, et que le nombre de recherches au niveau international était suffisant pour se permettre de guider un peu les politiques publiques. Tout en évitant de tomber dans les approximations, ou de sombrer dans les caricatures qui obscurcissent le débat, il est possible d'énoncer en quoi les principaux chercheurs peuvent trouver un accord dans le monde, de trouver dix dominantes, dix dénominateurs communs qui permettent de se déterminer sur de grands modèles d'action.

Que pensez-vous des dix compétences qui cadrent l'actualité de la formation des enseignants ?

Je ne trouve pas cette approche intéressante. Elle est marquée par le jargon des référentiels. Ce n'est pas cela qui pourra changer les choses. Plus que de nouvelles compétences, c'est la recherche d'un état d'esprit qui doit nous animer. Très souvent, cela ne sert à rien de vouloir identifier les facteurs favorables à l'organisation d'un établissement, à la découverte d'un style pédagogique, si les enseignants sont mal préparés, idéologiquement, voire philosophiquement, à ce qu'on leur appellerait les « bonnes » pratiques.

Prenons l'exemple des relations entre enseignants et parents qui nécessitent une approche compréhensive. Souvent les enseignants, peut-être parce qu'ils se voient comme experts d'un savoir, ont du mal à donner de la place à cette relation. De ce point de vue, cette situation est caractéristique.

Ces difficultés à prendre en compte les partenaires sont-elles typiquement françaises ?

Pour des enseignants pratiquant dans des établissements de même type, les Anglais par exemple pensent que la famille joue son rôle de manière analogue que par le passé. Les Français pensent qu'elle le joue beaucoup moins bien. Ce phénomène est particulièrement exacerbé en France. Le fait que l'on ne retrouve pas ce problème dans d'autres pays prouve bien



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.9. La nécessité du collectif
Éric Debarbieux

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

qu'il ne s'agit pas de compétences à acquérir, mais bien d'une conception du métier. Cette méfiance, vue par les parents, ressemblerait à du mépris social. Dans d'autres pays, on ne se prive pas de cette relation à l'autre. C'est une réelle protection.

On connaît les raisons historiques de cette distance, de cette classe considérée comme une forteresse. Le républicanisme qui a construit en partie l'école l'a voulue particulièrement coupée de son environnement, au nom de valeurs dont on peut se demander si elles sont suffisamment incarnées sur le terrain. Où en est la mise en œuvre du droit d'expression, d'association ? Où en est-on de la pédagogie coopérative ?

De plus, on est gêné en France par l'idéologie antipédagogue. Certains textes provoquent l'étonnement à l'étranger, au point d'être pris pour une plaisanterie.

Un des éléments sur lesquels vous insistez est la nécessité de l'interaction avec les collègues et les partenaires. S'il se trouve que les enseignants seuls sont plus vulnérables, à quoi attribuez-vous cette difficulté des enseignants français à rompre leur isolement ?

Travailler en équipe n'est pas un désir de vie communautaire, mais une nécessité observée. Ce livre se propose d'en apporter la preuve. Un des principaux facteurs de risque, c'est une équipe non soudée, qui communique mal, qui gère mal les conflits. Chacun s'enferme alors sur soi-même ou, au mieux, cherche une aide un peu illusoire auprès d'institutions extérieures. La recherche démontre que ce n'est pas la bonne voie. Les cibles de la violence sont d'abord solitaires, isolées, sans protection commune.

La complexité n'est pas à prendre en charge seulement à l'échelle d'un individu, d'un établissement, à qui il est impossible de prendre en compte tous les facteurs. Le principal gardien, le principal protecteur, c'est l'équipe.

Exemplaire de démonstration



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.9. La nécessité du collectif
Éric Debarbieux

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

En réponse à cette complexité, vous faites référence à « deux grandes bases d'analyse complémentaires : l'approche transactionnelle et l'approche contextuelle ». De quelle manière pensez-vous que ces types d'approche puissent être pris en compte par les enseignants ?

La notion de handicap socioculturel pèse encore très lourdement dans les perceptions des enseignants. L'approche transactionnelle, étayée par Boris Cyrulnik, très présente au Québec, nous démontre que, quelle que soit la lourdeur des variables sociales qui pèsent sur un élève, il est toujours possible d'agir. Il faut que les enseignants soient sensibilisés à ce type d'approche pour ne pas tomber dans le fatalisme.

On sait que ce que l'on fait, ce que l'on apprend n'est pas naturel. Tout dépend du contexte social, culturel et même historique d'une école. Il existe au moins une co-fabrication entre l'école et le monde. Le monde est important. L'approche contextuelle nous apprend à tenir compte de ce qui se passe dans l'établissement en évitant de rejeter la responsabilité sur l'ailleurs, en appuyant sur ce qui peut être changé. Comme on ne va pas changer les parents. De quel droit se le permet-on ? Par contre, on peut faire évoluer la pratique, changer la manière d'être. On va accueillir les nouveaux enseignants. C'est à la portée de tout le monde, mais c'est indispensable pour apprendre dans de nouvelles situations.

En parlant de refus du fatalisme et de désobéissance, vous placez votre propos dans une perspective dynamique. L'école française vous semble-t-elle prête à prendre en compte ce type d'approche ?

Il est évident que l'école n'est pas prête à ce type de changement. Sinon nous n'en serions pas là. Quel choix a-t-on ? Cela fait dix ans que l'on a montré une réelle détermination des problèmes de refus de l'école et de violence.

Peut-on continuer à penser que les réponses viennent exclusivement de l'extérieur ? La recherche montre de manière constante que c'est d'abord l'école qui a ses propres solutions, même si elle ne doit pas être isolée. Pour les élèves le plus en difficulté, on sait qu'il y a nécessité d'un accompagnement extérieur, d'un travail de spécialiste. Mais on sait que ces remédiations ne peuvent être efficaces que si certaines conditions sont réunies dans les écoles, et en particulier l'accord de toute l'équipe, à travers la mise en place de programmes, la formation des enseignants,



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.9. La nécessité du collectif
Éric Debarbieux

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

un travail collectif avec l'appui d'un chef d'établissement. Ce sont des conditions nécessaires, mais pas suffisantes.

Ce livre montre comment mettre en place des programmes qui peuvent répondre à ce type de problème. Nous ne sommes plus au balbutiement de la recherche à ce niveau. Il existe des fonctionnements efficaces.

Votre expérience double d'éducateur spécialisé et d'enseignant vous a sans doute amené à vous poser la question de la différence entre ces deux métiers. Quels éléments vous ont marqué en tant qu'enseignant ?

Il existe pour l'enseignant des frontières que n'ont pas les éducateurs. Face aux problèmes, les éducateurs peuvent prendre du temps. L'enseignant doit tout régler tout seul et tout de suite devant une classe de vingt-quatre à trente-cinq élèves: c'est le principal traumatisme que j'ai vécu. Il est dans une frontière qui l'enferme. Cela nécessite une formation.

Les hôtesses de l'air ont par exemple une formation spécifique. Elles savent observer un passager à la montée, lors des moments de crise, etc.

Vous dites à propos de la formation : « C'est essentiellement dans la formation initiale, mieux dans la socialisation professionnelle, que réside une des clés du problème ». Quels sont, selon vous, les points forts et les manques les plus importants de la formation des IUFM actuellement ?

Il faut d'abord que les enseignants ressentent la nécessité de travailler en équipe. Mais travailler en équipe n'est pas inné. Certains se découragent, parlent de réunionite. Cela nécessite très tôt d'apprendre à travailler ensemble. C'est dès l'université qu'il faut agir différemment, réfléchir sur la notion d'équipe et la conscience de ces facteurs de protection. Or, dans la formation initiale, le concours se faisant à la sortie, le futur collègue est d'abord concurrent. C'est pour cela que je parle de socialisation. Pour canaliser les enseignants, cela nécessite d'autres manières de former. À l'université, on considère que le pédagogique est moins important. Le disciplinaire reste l'élément central de sélection.

L'IUFM arrive trop tard. Et de toute manière, ces préoccupations restent trop optionnelles. Les volumes horaires restent insuffisants. Il y a là quelque chose qui me semble extrêmement dangereux. Comment voulez-vous que les enseignants croient à la possibilité de faire évoluer



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.9. La nécessité du collectif
Éric Debarbieux

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

les conditions d'exercice ? J'aime les savoirs disciplinaires, mais il est temps de donner au sein de la formation une place à égale dignité à la pédagogie, à la formation au métier lui-même, au lieu de la reléguer comme option.

Quels sentiments et quelles interrogations évoquent pour vous la mise en place de la nouvelle formation des enseignants ? Le recrutement au niveau master et la formation par « compagnonnage » sont-ils pour vous des réponses adaptées à une meilleure compréhension des contraintes du terrain ?

Lors de la masterisation, que va-t-il subsister, en particulier pour le second degré ? La formation va revenir aux universités. Il y a de quoi être inquiet de ce côté. On se contentera d'une légère coloration préalable pour répondre aux questions professionnelles. Il ne faut pas faire d'illusion. On cherche surtout dans cette réforme à faire des choses et à contenter un électorat proche de l'antipédagogie.

En tant que praticien, je me souviens que le compagnonnage était une grande idée de Freinet. Mais il s'agissait d'un accompagnement collectif par tout un groupe local. C'est tout autre chose d'un enseignant qui va pendant quelques heures aider à gérer la classe, ce que l'on ne risque pas de rester dans la reproduction des vices pédagogiques ?

Enfin, on peut être inquiet quant à l'établissement du cahier des charges. À l'exception des concours, il y a peu de textes précis. Chaque université va présenter son programme et participe à la préparation d'un master pour des CPE. Les enseignants vont avoir des emplois du temps sur 1100 heures, contre 600 pour un master à l'université. Que va-t-il en résulter ? Ce sont des mutations de l'enseignement qui vont s'affronter. On peut craindre que la logique économique ne prévale, avec un véritable émiettement. L'enseignement risque de devenir encore moins réformable que par le passé.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.9. La nécessité du collectif
Éric Debarbieux

D'une manière générale, vous défendez une action multiple, associant différents partenaires, dans un processus rigoureux. Les jeunes enseignants ont parfois l'impression d'avoir peu de pouvoirs sur les premiers lieux de leur exercice. La mise en mouvement commune de tous ces éléments (diagnostic, évaluation des actions, prise en compte du contexte, travail en équipe, etc.) fait souvent défaut. Quelles priorités doivent viser, de votre point de vue, les collègues débutants ?

La seule chose que l'on puisse conseiller, c'est d'être le moins seul possible. Soit à l'intérieur de l'établissement scolaire si les conditions le permettent, soit dans les mouvements pédagogiques. Mais on peut rester pessimiste devant le panorama actuel. Il reste peu de mouvements pédagogiques et le management de certains établissements est catastrophique. Il ne faudrait pas placer les enseignants dans l'illusion qu'ils peuvent changer leur établissement du jour au lendemain.

Beaucoup d'enseignants ont l'impression d'être jetés là où ils ne veulent pas. Ils se sont fait l'illusion qu'ils pourraient l'éviter. Un nombre de manœuvres et de stratégies de survie pour éviter ces situations illustre une sorte de mépris social.

Il existe un certain nombre de solutions, mais elles ne peuvent pas être mises en œuvre individuellement. L'éducation n'est pas faite de saints. Elle est faite de gens ordinaires, et c'est eux qu'il faut agir. Il faut une politique de formation de cohésion, de cohérence. Combien le programme est lourd !

Éric Debarbieux

Professeur à l'université de Bordeaux-II, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école.
Propos recueillis par Jean-Martial Fouilloux

Exemplaire de démonstration

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

Suivant →

2

Premier ↑

Les parcours ↑

1.10. Comment développer des savoirs professionnels ?

Patrick Rayou

La masterisation pourrait être l'occasion de passer outre les clivages théorie-pratique pour penser une formation des enseignants qui réponde vraiment aux enjeux de la démocratisation de l'école.

La perspective de masterisation des concours de recrutement des enseignants suscite beaucoup de résistances. Elle signifie pour beaucoup, l'élévation du niveau de la formation et son rapprochement des réalités qui prévalent dans beaucoup de pays comparables. Il est vrai que sa mise en place à marche forcée, l'absence de consensus national du dispositif, le primat des objectifs d'économie budgétaire sur ceux de la professionnalisation, l'accroissement prévisible des difficultés d'accès au métier d'enseignant pour les étudiants des milieux modestes sont, entre autres, des raisons qui incitent à la réticence. Sans compter que le resserrement du nombre de postes au concours peut signifier des embauches précaires de jeunes pourtant plus qualifiés que leurs prédécesseurs et peut-être, à terme, l'érosion de la fonction publique au sein de l'Éducation nationale. Les craintes, largement fondées, ne doivent cependant pas conduire à négliger tous les enjeux. Elles pourraient faire passer à côté de la possibilité de mettre en œuvre la formation des enseignants, indépendamment de la question de la maîtrise de l'enseignement, pour que réussissent effectivement tous ces élèves que la « démission » s'est contentée d'asseoir sur les chaises du collège. Sans trop s'inquiéter de la manière dont ils pouvaient, à leur tour, s'approprier les savoirs scolaires.

Former à la spécificité d'un métier

N'aurions-nous donc le choix qu'entre le retour du Centre pédagogique régional que peut autoriser une version « light » de la masterisation et le maintien de l'actuel IUFM peu capable de procéder à la formation par



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.10. Comment développer des savoirs professionnels ?

Patrick Rayou

alternance qu'il préconise pourtant ? Le premier ne ferait que renforcer les travers d'une formation successive qui verrait n'importe quel détenteur de master qui a réussi le concours découvrir brutalement ce que sont les élèves et la classe après cinq ans d'études supérieures. Le second, par sa coupure avec la recherche en éducation, celle qu'il établit de fait entre le centre de la formation et la périphérie de l'exercice professionnel, continuerait à alimenter la croyance en l'opposition irréductible entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Ces deux possibilités conviennent sans doute à des groupes d'acteurs qui peuvent y voir le moyen de conquérir ou de consolider des positions dans la formation ou, de manière moins stratégique, de préserver ce qu'ils pensent être l'identité et la légitimité enseignantes. Or le compagnonnage, qui suppose que quelques conseils prodigués sur le mode de l'imitation suffisent à parfaire la formation professionnelle d'étudiants performants dans les métiers, de même que l'alternance, qui se contente de charger des enseignants de formateurs de dispenser divers types de savoirs dans des lieux de lieux, ne saisissent pas ce qui fait aujourd'hui la spécificité des métiers de l'humain dont font partie ceux de l'enseignement.

Cesser d'externaliser...

La masterisation peut être l'occasion de rassembler ensemble les savoirs de la recherche en éducation, ceux des universités et ceux de l'exercice professionnel. Mais pour éviter les tentations de raisonnement en termes de « parts de marché » en ces temps de vaches maigres éducatives, il semble essentiel de ne pas commencer par se demander ce qui peut être conservé à l'identité de la formation. Quoi d'autres modalités de formation peuvent aider à poursuivre une démocratisation des apprentissages qui, pour l'instant, n'est pas. Il est en effet étonnant de voir que, comme en échec des facultés des élèves et celles de leurs enseignants se répondent les mêmes solutions qui leur sont proposées. Les projets de réforme des dispositifs existants tendent dans les deux cas à externaliser les réponses. Tout se passe comme s'il était acquis que les élèves ne pouvaient tous apprendre en classe et qu'il fallait consacrer son énergie à combler leurs lacunes en déconnexion totale avec le cœur de l'activité, que ce soit dans l'établissement, à la maison, dans telle ou telle officine ou sur Internet. Tout se passe comme si les professeurs en formation devaient ajouter, selon des proportions âprement négociées,

parcours J
Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

Suivant →

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

2

Suivant →

Premier ↑

Les parcours ↑

1. Histoire et enjeux

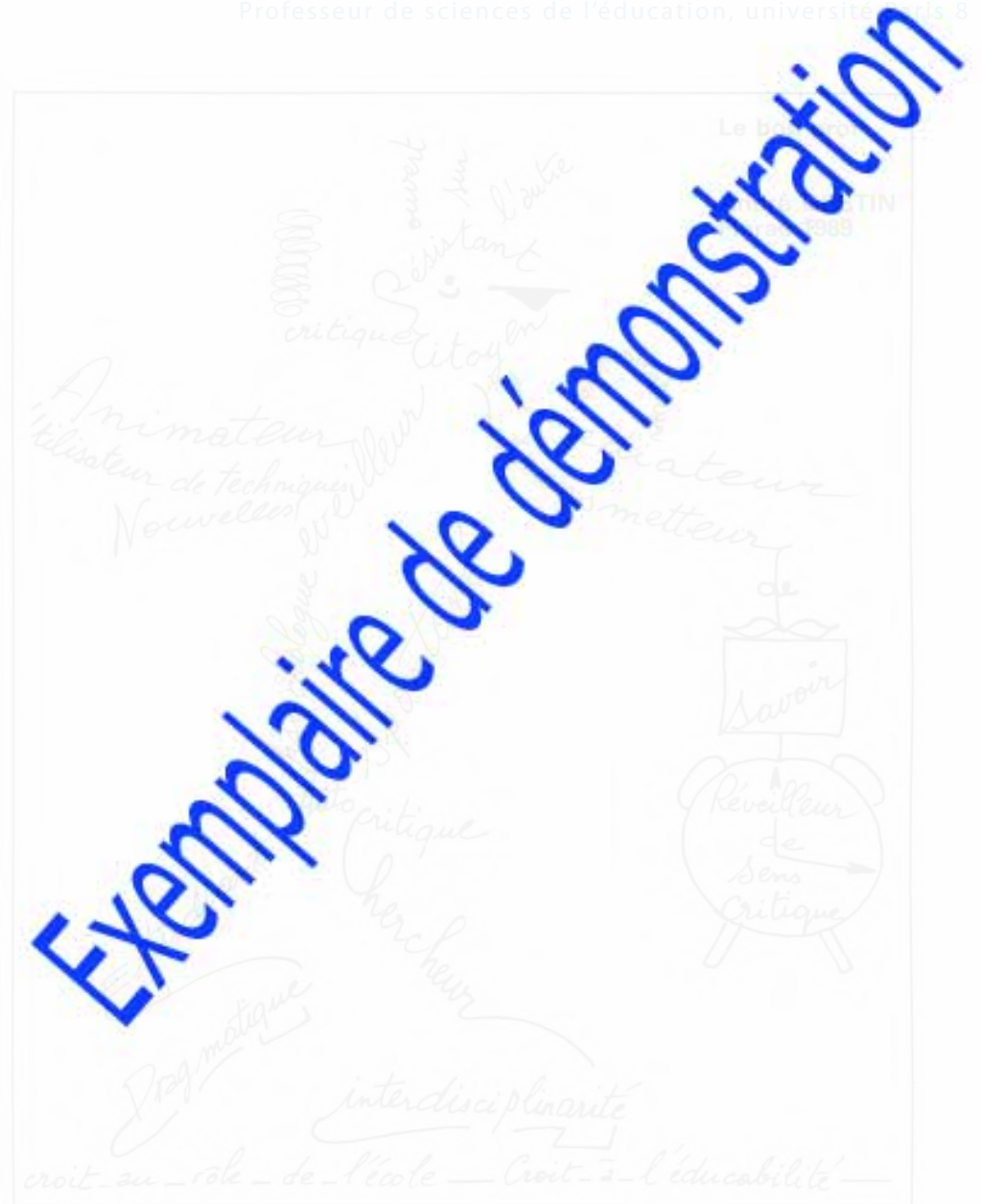
1.10. Comment développer des savoirs professionnels ?

Patrick Rayou

des savoirs à d'autres et en faire seuls la synthèse. Dans le cas de la formation, la solution de la sous-traitance de tel ou tel aspect ne fait que renforcer les frontières et les malentendus. L'IUFM ne peut-il être que la petite main qui organise des stages ? Les disciplines ne servent-elles qu'à faire des têtes bien pleines et les sciences de l'éducation qu'à imaginer des pédagogies idéales ? Il semble plus raisonnable de considérer que chacun de ces potentiels contribue à sa manière à la professionnalisation des enseignants. Et peut-être également de faire confiance aux jeunes enseignants pour développer, si nous savons les accompagner, les savoirs professionnels que requiert notre époque.

Patrick Rayou

Professeur de sciences de l'éducation, université Paris 8



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1.11. Au Québec : pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Vivac Lanoir

Repenser l'approche des disciplines, dépasser l'opposition artificielle entre théorie et pratique, considérer avec sérieux les routines du métier, ajuster les différents temps de formation souvent simplement juxtaposés : des chantiers ouverts dans la formation des enseignants au Québec.

La formation à l'enseignement fait l'objet de débats au Québec depuis plus d'un demi-siècle. Sous la responsabilité – certes ébranlée par le ministère de l'Éducation – des universités depuis 1968, l'abolition des écoles normales, elle n'a pas cessé d'être critiquée et subir maintes adaptations. C'est dans ce contexte que les universités québécoises, à la fin des années 1980, décidèrent de revoir les modèles de formation. Au tournant des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), avec différents appuis, dont ceux des facultés d'éducation, s'est substitué par un coup de force à la logique qui autorise, évalue et assure la qualité de l'enseignement : les programmes de formation universitaire, la Crepuq (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec), ont alors, dans le champ de l'éducation, le MEQ a déterminé les modalités organisationnelles et administratives des universités en attribuant l'exclusivité de la responsabilité de la formation à l'enseignement aux facultés d'éducation. Celles-ci ont ainsi obtenu, en plus de la formation initiale au préscolaire et au primaire acquise depuis son union avec la formation des enseignants du secondaire, la maîtrise d'œuvre de la formation des enseignants du secondaire avec des adaptations qui peuvent toutefois varier dans la pratique d'une institution à l'autre en fonction des relations de services avec les facultés disciplinaires. Le MEQ a également imposé dans le même mouvement les orientations quant au contenu de la formation, aux normes d'admission, aux programmes et aux conditions particulières de diplomation, au temps à consacrer à la formation en milieu de pratique et



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

à son organisation. De plus, il a imposé aux universités sa conception de l'élaboration du curriculum qui devait dorénavant s'inscrire exclusivement dans le courant de l'approche par compétences et comprendre une formation de base de quatre années de formation universitaire de premier cycle (comme pour la médecine et les ingénieurs) au lieu de trois pour tous les autres programmes universitaires.

À une première réforme de la formation initiale à l'enseignement qui a suivi, a succédé, au début de ce siècle, une seconde réforme qui visait à mieux systématiser la précédente et à mieux définir les principes qui la guidaient. En 1994, cinq principes orientaient la première réforme :

- le développement d'une solide culture générale ;
- une formation polyvalente ;
- le développement personnel des enseignants ;
- une formation en milieu de pratique, soit des stages d'au moins 1000 heures ;
- une formation intégrée.

Le document d'orientation de 2001 s'est inscrit dans la continuité. Il insiste pour sa part sur deux orientations générales :

- la professionnalisation du métier d'enseignant ;
- le recours à une approche culturelle de l'enseignement.

Et il se centre sur le développement de douze compétences professionnelles au cours de la formation initiale à l'enseignement.

Tout comme la formation initiale à l'université de Sherbrooke a été repensée dans ce sens, nous adopter, depuis près de vingt ans, une approche par problèmes éliminant tout enseignement formel, les salles de cours ayant pratiquement été supprimées, tout comme également certaines formations de premier cycle dans la même université sont aujourd'hui conçues en fonction d'une approche par projets, posant au cœur de la formation des premières semaines d'apprentissage, les dimensions multiréférentielles et multidimensionnelles d'une pratique professionnelle complexe, nous adhérons à cette idée que la formation initiale à l'enseignement se doit d'être reconceptualisée, pour éliminer cette opposition aussi stérile que dangereuse entre la théorie et la pratique, ainsi que d'autres conceptions et modes traditionnels d'action toujours

1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

mis en œuvre et qui s'avèrent des freins à l'amélioration de la formation à l'enseignement.

Sans nier l'importance des transformations toujours en cours lors de cette formation des futurs enseignants, nous entendons porter sur elle un regard critique qui découle des pratiques observées et, surtout, des travaux menés dans le cadre du programme de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative.

Des résultats de recherche

Les résultats de deux de nos recherches auprès de futurs enseignants du primaire mettent en évidence plusieurs tensions hautement problématiques.

- Les activités de formation sont conçues de manière additive, cumulative, et si des activités de synthèse ont été introduites dans les nouveaux curriculums de formation du baccalauréat en éducation, elles restent peu intégrées au programme de formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire, elles demeurent toujours peu intégratrices.
- En lien direct avec le premier problème, les formations dans les didactiques des disciplines, elles aussi, restent souvent isolées et naviguant en solitaire, ont du mal à s'inscrire dans la logique fondamentale de la profession enseignante du corps enseignant. Cette fermeture et cet isolement disciplinaires se heurtent aux finalités socioéducatives du système québécois et à celle de la professionnalisation du corps enseignant. Ils ne peuvent qu'accroître les problèmes d'utilisation de ces didactiques de la part d'un enseignant du primaire (généraliste) qui intervient dans plusieurs champs disciplinaires. Les résultats montrent que les enseignants associés (qui incluent les stagiaires) comme les futurs enseignants accordent peu de place aux didactiques des disciplines (qui occupent pourtant 50% du curriculum) et ne s'y réfèrent guère, sinon pour considérer qu'elles ne sont que des composantes de la pédagogie. Les incidences de ce désintérêt sont considérables sur les apprentissages cognitifs.
- Ces résultats se trouvent renforcés par le fait que le modelage prime sur toute autre forme de formation, les futurs enseignants estimant que la presque totalité de leur formation devrait se tenir dans les



1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

milieux de pratique et non à l'université. Il existe toujours un hiatus profond entre la formation dite « pratique », ainsi qu'elle est qualifiée par les futurs enseignants et même par tout un pan du corps professoral, c'est-à-dire la formation en stage dans le milieu scolaire qui occupe plus de 700 heures de la formation totale, et la formation dite « théorique » dispensée à l'université. Le savoir n'est pas saisi comme un construit social, historiquement et spatialement connoté ; c'est un bien à acquérir, sinon des techniques à exercer, souvent par ailleurs appréhendé comme une entité autonome en rupture avec le monde, avec autrui et avec soi, sans lien avec la vie du sujet et avec la vie sociale.

- Les approches des pratiques de sens commun, ces pratiques quotidiennes mises en œuvre dans les classes par les enseignants en exercice, en fonction de leur « habitus » professionnel, demeurent aussi peu considérées dans la formation initiale. Une vision sélective et dévalorisante des « routines » est largement dominante, ce qui conduit à les ignorer le plus souvent dans les programmes de formation, empêchant ainsi d'en discuter leur pertinence, leurs fonctions et leur opérationnalisation. Pourtant, nos enquêtes des pratiques vidéoscopées montrent qu'elles occupent une place très importante dans les activités d'enseignement-apprentissage.

Quelques propositions de clarification

Les quatre problèmes que nous allons présenter nous conduisent à la nécessité de traiter de certains aspects du processus actuel de formation initiale à l'enseignement dans le contexte de sa professionnalisation.

Les rapports entre les pratiques de formation

De manière à éliminer l'approche cumulative des pratiques de formation, il importe de les concevoir dans une perspective non seulement interdisciplinaire mais aussi circumdisciplinaire. Il s'agit d'assurer la possibilité de prendre en compte :

- d'une part, les interactions entre les disciplines d'enseignement (par le biais d'une compréhension d'un « fil rouge » commun sur le plan des démarches à caractère scientifique) et entre les objets cognitifs complémentaires pour conceptualiser, exprimer et entrer en relation

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

avec la réalité ainsi construite, mais aussi entre les activités de formation (par la mise en place de dispositifs de formation innovateurs) ;

- d'autre part, les interactions entre les savoirs explicites (d'enseignement et contributoires) de formation et les savoirs issus de la pratique et la pratique elle-même.

Claude Raisky¹, par exemple, insiste sur la nécessité pour les curriculums de formation professionnelle de suivre la logique de l'action et de « rompre avec la partition traditionnelle des disciplines en trois blocs d'enseignement : les disciplines scientifiques et générales, les disciplines technologiques, et enfin la pratique ». Il mentionne entre autres que « les savoirs professionnels [...] ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés dans la logique de l'action dont les caractéristiques seront celles qui en tiennent compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité ».

Précisons cette notion de circumdisciplinarité. Elle ne se limite pas à d'appréhender la formation professionnelle dans l'articulation de sens de transversalité :

- au sein de deux ou de plusieurs disciplines scientifiques ou scolaires (à travers) ;
- de dépassement disciplinaire qui tend à créer une unité de la science fondée sur un ensemble d'objectifs, de concepts, de méthodes et de buts unificateurs agissant à un plan métascientifique et qui déboucherait sur la fusion des différents programmes ou de la pratique en un grand tout indistinct (au-delà) ;
- ni encore de ces comportements (en deçà) ;
- mais bien dans une interaction intégrative, synthétisante et dynamique (à la structure dialectique, praxéologique), et finalisée par l'action professionnelle entre les différents savoirs constitutifs des savoirs professionnels, non réductibles aux seuls savoirs disciplinaires.

De plus, la pratique d'enseignement est constituée d'une structure de rapports en tension entre les différentes dimensions qui la constituent et

¹ Claude Raisky, « Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique », in Philippe Jonnaert et Yves Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Éditions du CRP, 1993.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

que nous regroupons sous trois perspectives ancrées dans un contexte (rapport au social et à l'institution) spatiotemporellement déterminé :

- une perspective socioéducative liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales (dimensions contextuelle et historique) ;
- une perspective socioéducative liée au cadre de référence de l'enseignant, externe (dimensions curriculaires) et interne (dimensions épistémologiques, socioaffectives, morales et éthiques) ;
- une perspective opératoire qui représente l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement (dimensions didactiques, psychopédagogiques, organisationnelles, médiatrices).

Et si le développement de ces compétences requiert la conjonction de différents savoirs disciplinaires, il requiert aussi l'insertion dans la formation d'autres composantes contributives à la formation disciplinaire : la sociologie, la psychologie, l'épistémologie, l'histoire, les sciences de la communication, l'éthique, etc., à considérer non pour des raisons techniques, mais comme référents interprétatifs nécessaires à la compréhension de l'acte professionnel. C'est dire que la pratique d'enseignement est multidimensionnelle.

La conception de la pratique usuelle dans le processus de formation

La pratique elle-même doit être questionnée dans le processus de formation sous l'angle du développement de l'expérience, de son usage dans la quotidienneté de l'agir enseignant. Par exemple, David Orr² déplore le manque de prise en compte à l'école des savoirs expérientiels qui nous relient au milieu de vie, et Bernard Charlot³ rappelle qu'il existe de nombreuses façons de s'approprier le savoir (différents rapports épistémiques au savoir) et que le rapport au savoir est un rapport d'objectivation inscrit au sein d'un rapport à un monde plus vaste.

Valentina Gueorguieva⁴ met en évidence que la pratique de sens commun, qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective, n'a aucune prétention ni à la vérité ni à la généralisation. Elle ne s'inscrit dans un souci de connaissance immédiate « à

² David Orr, *Earth in mind*, Island Press, 1994.

³ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie, Economica-Anthropos, 1997.

⁴ Valentina Gueorguieva, *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, faculté des sciences sociales, université Laval, Québec, 2004.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme) ». Elle ne partage donc pas l'idéal de vérité du savoir théorique, c'est-à-dire qu'elle ne vise pas le savoir pour le savoir. Plus encore, elle n'a pas parmi ses caractéristiques cette préoccupation de la justification et de la certitude logique des propositions qui caractérise le savoir scientifique et philosophique. Le sens commun, étant la cognition engagée dans l'action, « vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique. Son idéal régulateur est la vérité pratique ». Cognition de l'agir, elle s'inscrit totalement dans la temporalité et dans l'urgente recherche d'efficacité immédiate ; elle cherche des réponses appropriées et efficaces à des situations problématiques en tenant éventuellement compte des opinions d'autrui. D'où les notions de routines en tant que guides d'action⁵, de compétences incorporées⁶, de « schèmes pratiques » (ibid.), ce que Pierre Pastré⁷ appelle des concepts pragmatiques, liés aux concepts spontanés (les everyday concepts) chez Lev Vygotsky.

La suppression de l'opposition « théorie-pratique »

L'opposition « théorie-pratique » renvoie à une conception du fait, par un processus de réification, de la théorie une entité abstraite et autonome de l'agir humain, alors que celui-ci est inséparable des construits sociaux et individuels qui l'animent⁸. Pour Bruno Latour, qui rejette radicalement cette opposition, « la pratique est [...] la pratique dans le contraire qui désigne la totalité des activités humaines »⁹. Nous considérons en conséquence que l'opposition « théorie-pratique » doit être profondément transformée pour assurer une revalorisation du processus de conceptualisation et de ce

5 France Lacour, *La construction de routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de classe*. Thèse de doctorat en éducation, faculté d'éducation, université de Sherbrooke, 2004.

6 Jacques Lecaillon, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Presses universitaires de France, 1997.

7 Pierre Pastré, « Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles ? » in Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Presses de l'Université Laval, 2006.

8 Jean-Paul Bronckart, « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université, 2001.

9 Bruno Latour, « Sur la pratique des théoriciens », in Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



que Sabine Vanhulle appelle la « réflexion distanciée »¹⁰. Celle-ci ne peut s'actualiser que dans la mesure où les savoirs scientifiques reprennent leur fonction médiatrice dans le processus dialectique d'analyse de la réalité humaine et sociale entre les fonctions empirique et opératoire. L'action humaine est alors saisie comme un processus d'objectivation qui intègre à la fois des fonctions théorique, empirique et opérationnelle qui s'actualisent dans un rapport dialectique où le moment théorique assume le rôle central de médiation synthétique dans ce processus d'objectivation. Mais cette action humaine n'est pas complète sans s'appuyer également sur les fonctions de sens et de valeur qui renvoient à un double ancrage : pour la première à celui de sa genèse et de son évolution sociohistorique, et pour la seconde à celui du contexte social et culturel fait de normes, de règles, de signes et de symboles, d'enjeux idéologiques, etc. La pratique est une totalité agissante et intégrative qui engage le sujet entier dans un projet finalisé.

Pour éviter la confusion, nous retenons dès lors le terme « praxis » pour caractériser cette conception qui requerrait, pour être mise en œuvre et y faire adhérer les futurs enseignants, de profondes transformations dans le mode de formation initiale à l'enseignement. La pratique devient « praxis » lorsque sa finalité est l'émancipation humaine et qu'elle recourt à l'autonomie (cette émancipation est un processus qui requiert un solide outillage conceptuel d'analyse – comme un moyen d'action, sachant que l'émancipation humaine est un processus et non un produit ; elle n'a donc pas de fin. Bref, la pratique devient « praxis » quand elle est conceptualisée, réfléchie et appliquée à partir de cadres cognitifs assurés.

L'apport de la didactique professionnelle

En tenant compte des savoirs d'enseignement et des contributeurs incontournables à toute formation à l'enseignement, s'impose une réflexion sur la formation initiale qui devrait faire appel aux perspectives développées par la didactique professionnelle en tant que vecteur du processus de formation en posant au centre de ce processus la situation d'enseignement-apprentissage, particulièrement dans la mesure où la

¹⁰ Sabine Vanhulle, « Côté cour, les compétences, côté jardin, la conscience. Et au milieu, l'activité formatrice... Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivité des savoirs », in Yves Lenoir et Pierre Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Octarès Éditions, 2008.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

formation procède d'une approche par compétences. Ainsi que nous le notions, « *la didactique professionnelle constitue une autre voie dans la formation professionnelle qui possède cet avantage de se centrer sur la situation effective et dans sa complexité, et sur le déroulement de l'activité* »¹¹. Elle met en évidence « *la tension entre expérience (l'agir professionnel en situation) et savoir dans une situation d'enseignement-apprentissage* », entre modèle opératif et modèle cognitif qui « *s'expriment selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique* ». Elle souligne ainsi la nécessaire interrelation entre l'expérience et sa conceptualisation, action cognitive de distanciation critique et réflexive requérant le recours à des structures conceptuelles.

Quelques propositions opératoires

Reconceptualiser le modèle de la formation initiale à l'enseignement impose une transformation des pratiques de formation. Cela implique un changement peut-être « copernicien » des rapports aux finalités, aux savoirs, mais aussi au pouvoir par une réorganisation des rapports aux futurs enseignants et aux autres professionnels. Concrètement, cela signifie entre autres :

- de considérer dès le début de la formation que l'on s'adresse à des enseignants « en puissance » et à leur responsabilité, modèle mis en œuvre dans la formation initiale sherbrookoise, non à des élèves « futurs enseignants », ce qui ne nulle part le partage des fonctions et des responsabilités, mais conduit à les redéfinir ;
- de recourir à une formation impliquant des équipes de formateurs intervenants (enseignants associés, professeurs, chargés de cours, superviseurs, etc.), travaillant de concert auprès d'un groupe d'enseignants en puissance en tant que médiateurs, au lieu de maintenir une part cette conception cumulative et cloisonnée de la formation, par là des objets d'apprentissage et, d'autre part, le divorce de fait entre la formation en milieu de pratique et la formation en milieu universitaire ;

¹¹ Yves Lenoir, « Apport fondamental et limites potentielles de la didactique professionnelle en contexte de formation à l'enseignement », in Yves Lenoir et Pierre Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Octarès Éditions, 2008.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



1. Histoire et enjeux

1.11. Pour une reconceptualisation du modèle de formation initiale

Pascal Lenoir

- de s'inscrire dans le paradigme de la complexité et de concevoir ainsi des situations homomorphes de formation multiréférenciées et multidimensionnelles, dans une perspective intégrative des situations d'enseignement-apprentissage découlant d'activités ancrées dans la réalité de la profession, avec comme visée de réduire au maximum la distance entre les fonctions empirique, opératoire et théorique et de les ancrer sociohistoriquement et socialement ;

- de concevoir, dans la même perspective, les situations du point de vue d'une didactique professionnelle orientée vers le développement des savoirs professionnels dont la raison d'être est à la fois l'enseignement des savoirs disciplinaires et la socialisation citoyenne, ce qui requiert une approche interdisciplinaire, le tout conçu dans une perspective circumdisciplinaire ;

- de concevoir dès lors la didactique professionnelle en tant que facteur intégrateur de structuration de la formation à l'enseignement, au sein duquel s'inscrivent les didactiques des disciplines ;

- de conceptualiser le contexte opérationnel de l'action du praticien, d'un point de vue centripète et de concevoir des situations d'enseignement et du processus médiateur d'intervention fondé sur le principe de l'homomorphisme, et d'un point de vue centrifuge, à partir des objets de savoir eux-mêmes ;

- de dépasser ainsi par une médiation praxéologique différentes formes du rapport à l'apprentissage, dont le frayage, le mimétisme et le modelage – qui influencent toujours considérablement les formations actuelles et maintiennent la rupture entre théorie et pratique, en associant de manière variable la pratique et sa conceptualisation.

Ces quelques réflexions, qui seraient à la source de profonds bouleversements dans le mode de formation initiale à l'enseignement, sont, pensons-nous, actualisables dans la mesure où une volonté politique (au sens riche du terme) entend poursuivre et soutenir leur mise en œuvre.

Yves Lenoir

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur
l'intervention éducative et membre de l'IRPE et du CRIE à
la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

9

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

1.12. Un métier complexe à exercer, et donc à apprendre

André Giordan

Interrogeons-nous sur ce qui est indispensable à l'exercice du métier d'enseignant. Alors seulement on pourra réfléchir à la formation, dans toute sa complexité, au-delà de la seule maîtrise de savoirs disciplinaires.

La réforme actuelle de la formation des enseignants revient à mettre en place un système qui était en vigueur avant 1989, lors de la création des IUFM. On en retourne pour tous¹ les jeunes enseignants dans des Centres pédagogiques régionaux, avec une formation centrée à l'université et une formation sur le terrain, agrémentée de quelques conférences plus ou moins bien choisies. Pourtant, on connaît bien tous les défauts de ce type de formation : incapacité des universités à proposer autre chose qu'une formation académique étroite², insuffisance des formateurs de terrain à former au-delà de quelques exceptions. Un bon footballeur ne fait pas automatiquement un bon entraîneur. Et cela d'autant plus que le métier change suite à la supposée démocratisation de l'enseignement, et qu'il va encore plus se transformer avec les mutations inévitables et rapides de notre société. Dans un contexte social de plus en plus complexe, avec une société et des parents très demandeurs vis-à-vis de l'école, l'enseignant est confronté à des jeunes de plus en plus solitaires, aux médias et la surconsommation, et faire apprendre « tous » exige des savoirs, des savoir-faire et surtout des savoir-être très élaborés. Donc une formation très élaborée.

Le métier d'enseignant, demain...

Pour être à la hauteur d'un tel enjeu, il serait utile de s'interroger au préalable sur ce qu'est vraiment le métier d'enseignant aujourd'hui.

1 Les professeurs de l'école primaire ne bénéficieront même pas des « charmes » que pouvaient avoir les anciennes Écoles Normales d'Instituteurs.

2 Les universités – je suis universitaire – n'ont pas actuellement la culture pour introduire un début de transversalité dans le savoir et une première approche de l'apprendre, du contenu d'enseignement et du fait éducatif.

Exemplaire de démonstration



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.12. L'Un métier complexe à exercer, et donc à apprendre

André Giordan

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

9

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Un professeur n'est plus seulement un spécialiste d'un ou de plusieurs savoirs, c'est d'abord un professionnel de l'enfance et de l'adolescence, un spécialiste des multiples relations entre apprenants, contenus, institution scolaire et société. Le métier ne se limitera plus à faire une suite de cours à une classe, à heure fixe. Il sera conférencier pour des centaines ou des milliers d'élèves, parce que son cours sera numérisé et à disposition. Il sera metteur en scène d'un atelier ou d'un séminaire où il devra fournir des outils et des ressources pour quinze élèves. Il sera consultant pour cinquante élèves afin de répondre à leurs questions dans le cadre d'un travail autonome. Il sera encore accompagnateur pour prendre les élèves en difficulté, seul ou en petits groupes de trois ou quatre élèves pour leur permettre de dépasser un obstacle spécifique.

Ainsi, un professionnel de l'école bien formé devra maîtriser non seulement les matières à enseigner, mais tout ce qu'il faut savoir pour que les élèves apprennent. Il sait mettre en perspective chaque savoir pour donner du sens. Il sait décoder la situation d'apprentissage et ses contraintes, et notamment l'image de l'école, pour prendre pour les élèves. Il ne reste pas enfermé dans une discipline, il sait croiser les approches ou s'engager dans des démarches interdisciplinaires. Il se tient au courant de l'actualité.

Par ailleurs, il possède des outils pour comprendre les conceptions des apprenants, pour préciser les objectifs d'apprentissage et formuler un niveau d'exigence. Il maîtrise de multiples ressources didactiques et connaît leurs ressorts respectifs en fonction des obstacles de la pensée (précoces et jeunes en échec y compris) et des multiples façons d'apprendre. Il sait diagnostiquer les difficultés, mettre en place des prises en charge différenciées, individualiser des parcours de formation, apprendre à apprendre, organiser un environnement éducatif. Il a donc acquis des bases disciplinaires mais également d'épistémologie, d'histoire des idées, de psychologie, d'anthropologie, de sociologie et d'analyse institutionnelle. Il s'est cultivé dans les autres savoirs de l'école ; il sait prendre en compte la différence.

Plus il est qualifié, mieux il repère les difficultés, combine et varie les stratégies pédagogiques, notamment en direction des élèves qui ne sont pas dans la culture de l'école. Il n'y a plus que les ministres et le Président pour croire qu'il existe la « bonne » méthode pédagogique. De plus, le



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.12. L'Un métier complexe à exercer, et donc à apprendre

André Giordan

professeur sait susciter le désir d'apprendre et le goût de l'effort, ce qui implique de savoir-faire des détours pour raccrocher les décrocheurs. Il a fait du théâtre, il sait placer sa voix, il est bien dans son corps et a de la présence, il n'a pas peur de dialoguer avec les familles et sa hiérarchie. Par-dessus tout, il est curieux et avide de comprendre en permanence le monde, la société et les habitudes des quartiers s'il n'y vit pas. Enfin, il a « travaillé » sa personnalité, parce que l'enseignant est avant tout une « personne » et un repère.

Une formation longue, forcément

L'accroissement des savoirs et la complexification du métier incitent tous les systèmes scolaires à allonger et renforcer la formation des professeurs. Les pays les plus avancés (Finlande, Norvège, Québec, Suisse, Suède, etc.) forment leurs enseignants dans un parcours d'études complexes en parallèle théories et pratiques durant quatre, cinq, voire six ans. Ce n'est pas par des masters disciplinaires qu'on préparera vraiment à ce métier. L'institution universitaire risque même de dégoûter certains d'entre eux sans leur donner les outils et les ressources indispensables. Quant au compagnonnage ultérieur, s'il a le mérite d'enrichir la formation dans la pratique, il demanderait quelques régulations préalables : créer une expérience du compagnonnage dans une école encore individualiste, savoir faire le lien avec la théorie et l'analyse, apprendre à conseiller un adulte, etc. Il nécessiterait de former préalablement les compagnons-chefs ; or rien n'est prévu à ce niveau contrairement aux footballeurs qui deviennent entraîneurs !

Ne pas investir dans une formation de qualité⁴ est pour un pays un drame économique dont il faudra payer les frais dans vingt ou trente ans.

André Giordan

Professeur à l'université de Genève

Directeur du Centre de didactique et épistémologie des sciences (LDES)

³ L'OCDE note que plus la préparation au métier est fruste, plus les jeunes enseignants quittent tôt l'enseignement, plus vite il faut les remplacer ; d'où des investissements perdus.

⁴ Il faut dire que la difficulté du métier n'a pas de rapport avec l'âge des élèves. Les enseignants de maternelles devraient avoir une compétence plus grande, car nombre de difficultés scolaires peuvent être évitées plus facilement à cet âge.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

9

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

1.13. Former à l'émancipation

Benoît Guerrée

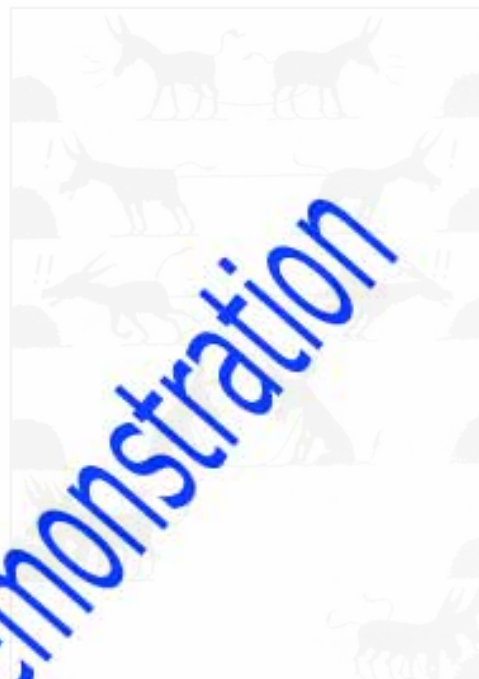
La formation ne s'arrête pas à la formation initiale : le travail collaboratif peut être un levier de la formation continue qu'il s'agirait d'initier dès le début de carrière.

Dans le contexte de disparition prochaine des IUFM, il est de bon ton de défendre un modèle de formation qui a « *certes quelques défauts, mais qui est tout de même performant* ».

Pourtant, on ne peut dissocier la réflexion sur l'apprentissage, sur la pédagogie, sur les finalités de l'éducation, d'une mise en place pratique face à un public d'enfants, mais aussi d'adultes. Si les récents travaux de recherche menés en sciences de l'éducation démontrent la pertinence de l'apprentissage mutuel basé sur l'entraide, la progression individuelle et la coopération, pourquoi ne pas le transposer à la formation pour adultes ? Les arguments sont cohérents : si nous évoquons la nécessité de la pédagogie de projet, du travail en groupe, de la contextualisation des apprentissages, de la réflexion sur le monde qui nous entoure, alors pourquoi ne pas la faire dans les IUFM ou dans tout autre lieu de formation !

Le besoin d'émancipation comme point de départ

De l'école primaire, à l'Éducation nationale comme ailleurs, c'est l'institution qui forme et qui détermine quels sont les besoins des apprenants, eux-mêmes considérés comme une masse globale et cohérente. En réalité, chaque individu possède un vécu antérieur qui lui est propre, de même que son présent ou ses aspirations. Les IUFM, lorsqu'ils préparent au concours, forment les stagiaires ou bien se



**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.13. Former à l'émancipation

Benoît Guerrée

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



chargent de la formation continue, ont pour habitude de répondre à un cahier des charges principal : le plan de formation académique. Cela se traduit par des cours magistraux en amphi, des conférences pédagogiques ou des travaux en groupes plus restreints (autour de vingt-cinq personnes). Concrètement – et prenons l'exemple de la formation des stagiaires –, cela ne répond en rien aux attentes aussi diverses que celles provenant de personnes ayant déjà exercé le métier d'enseignant (par le système des listes complémentaires), ou bien ayant travaillé dans l'animation, l'éducation spécialisée, sortant de l'université ou tout autre cas de figure. Les besoins sont aussi très différents selon la personnalité des formés, le niveau et le milieu dans lesquels ils enseignent, etc. La richesse du groupe, au lieu d'être utilisée comme telle, est de fait oubliée par le simple dispositif choisi.

Être acteur de sa formation, c'est décider de son contenu et de ses modalités

Ainsi, une structure de classe coopérative pourrait répondre de manière effective à l'évidente multiplicité et évolution des besoins, mais aussi au pluralisme des expériences dont chacun peut apporter. Décider ensemble en réunion du programme de la semaine, mettre en place un tutorat selon les thèmes choisis, organiser des échanges de connaissances¹, prendre toutes les décisions collectives, en ont autant d'exemples qui pourraient être naturellement pratiqués.

Un grand nombre de recherches sur le tutorat ont montré à quel point il est difficile de discerner ce que le tuteur ou du tuteur, apprend le plus. Transmettre, proposer, faire réfléchir, confronter une pratique, un outil ou un concept permet à celui qui se l'approprié davantage et de le faire évoluer. C'est pourquoi même des lieux de formation qu'il faudrait permettre ou encourager ce type de fonctionnement. De plus, il est fréquent de constater chez les formés une certaine distance face aux cours magistraux. Ce n'est que seule l'obligation légale permet le remplissage. Si l'enseignant décide des modalités d'affectation, de contenu, de forme ou d'intervenants est décidé par les personnes concernées elles-mêmes, alors la formation, quelle qu'elle soit, sera bien plus bénéfique pour l'ensemble de ses acteurs.

¹ Lieu d'échanges de savoirs où chacun peut offrir ses connaissances et chercher à en acquérir de nouvelles.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.13. Former à l'émancipation

Benoît Guerrée

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Cela ne serait qu'une mise en application pratique d'un discours courant qui consiste à énoncer la nécessaire implication des élèves, transformant ainsi leur état passif en prise de conscience par l'action. De même, on loue couramment les vertus du débat dans les classes, incluant le choix, la régulation de celui-ci par les apprenants. Cette forme d'apprentissage (écoute, confrontation d'idées, argumentation spontanée, distribution de la parole, etc.) est peu pratiquée dans les IUFM ou tout au long de la carrière d'un enseignant. Si l'on souhaite former les élèves à réfléchir, encore faudrait-il réfléchir soi-même...

Vouloir une autre place du maître, c'est vouloir une autre place pour les formateurs

Toujours dans la même optique d'adéquation entre une vision de l'école et les formations d'adultes, il est essentiel d'aborder la place du maître d'un point de vue humain, pédagogique et statutaire. En effet, l'égalité totale entre enfants et adultes ne peut exister pratiquement. Si, de manière absolue, elle pourrait (devrait) l'être entre collègues, d'abord, cela devrait commencer par la dissociation essentielle de la fonction de formation et d'évaluation. En effet, il paraît illusoire de construire un réel rapport d'échange tel qu'énoncé dans ses principes les plus haut, si l'un des interlocuteurs partenaires de l'acte pédagogique mutuel est dans le même temps celui qui a un pouvoir sur les autres. En clair, il ne peut y avoir d'égalité tant que les formateurs noteront les rapports des stagiaires, valideront ou non leurs travaux, prendront compte des absences, de l'attitude, etc. L'enjeu qui réside dans ce pouvoir, certes d'importance variable, fausse toute égalité au sein d'un groupe. En effet, la liberté d'infirmer, d'objecter ou d'interroger le positionnement d'un formateur sera réduite à néant si des conséquences négatives pourront découler d'une telle contestation. Cette dernière est pourtant un indispensable à la connaissance aveugle à une norme ou à une règle. Comment alors quelles idées ou fonctionnements pourraient-ils émerger sans remettre en cause ? Des générations d'enseignants ont ainsi pratiqué la punition corporelle, par reproduction d'un schéma admis par la plupart. Dans un contexte politique peu favorable à l'émancipation individuelle et collective, on se doit d'adopter une posture critique face aux nouveaux

² À entendre au sens d'acteur de la communauté éducative, membre de l'Éducation nationale ou non



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.13. Former à l'émancipation

Benoît Guerrée

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



canons éducatifs ministériels ou aux nouveaux modes d'évaluation et de fichage des élèves et enseignants. Est aussi couramment et justement répandue l'idée que l'humiliation de l'élève n'est pas vectrice d'épanouissement, et donc d'apprentissage. Des postures, au mieux paternalistes, au pire vexatrices, peuvent entraîner un profond malaise chez les stagiaires à l'issue de visites de formateurs ou de l'inspection.

Partir du concret pour développer l'apport théorique

De nombreuses incohérences existent dans les divers niveaux de formation, par manque de relation concrète à l'objet théorique étudié. Dans l'ordre chronologique, on assiste à des préparations aux concours d'enseignement sans visite de classe, des formations de stagiaires sur le handicap qui ont lieu devant un polycopié ou des séances de formation continue où l'on ne voit pas d'élèves.

Si la réponse à ces évidents problèmes ne peut être associée avec les « visites-zoo », des confrontations au réel sur un objet concret sont possibles. Les visites-zoo, ce sont ces visites destinées à illustrer ponctuellement un module de formation sur les zones de ZEP, de la campagne, handicapés... On voit alors un groupe de vingt ou vingt-cinq apprenants débarquer pour une demi-journée dans un établissement « à caractère particulier », avec présentation, explications et questions au responsable. Pour apprendre à cuisiner, on ne doit pas que regarder faire, il faut mettre la main à la pâte, et même gratter la tarte !

Ce qui dans les techniques de formation rejoint le plus la forme de l'apprentissage au sens où il est pratiqué pour le CAP par exemple, ce sont les stages de formation accompagnée. Ils permettent de réels allers-retours théoriques entre un enseignant en poste et un autre en apprentissage, début de carrière ou non. On peut regretter la progressive disparition de cette offre de formation au profit d'une immersion plus statique, comme les récents « stages filés » pour les professeurs des écoles stagiaires, qui consistent à prendre en main une classe un jour par semaine dès le début de l'année.

Quelle formation continue ?

Vu de l'extérieur, le fait qu'un enseignant puisse pratiquer son métier plus de quarante ans sans observer d'autre classe que la sienne, sans recevoir



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

1. Histoire et enjeux

1.13. Former à l'émancipation

Benoît Guerrée

d'autres visites que celle d'un inspecteur ou conseiller pédagogique peut paraître absurde. Ça l'est. Un outil de co-formation pertinent pourrait être mis en place avec la visite régulière de classes de collègues. Beaucoup d'idées émergent de l'observation discutée de ses pairs. Également, par les interrogations posées par le visiteur, l'enseignant qui ouvre sa classe ouvre aussi son champ de réflexion pour expliquer tel ou tel dispositif choisi, ce qui peut éventuellement permettre de le modifier. Associés à ces visites³, des stages pour approfondir tel ou tel aspect issu des observations seraient organisés, à partir des demandes des enseignants et avec des modalités de fonctionnement proches de celles évoquées précédemment.

En conclusion, c'est une refonte générale de la formation qu'il faut envisager, une formation issue des besoins des formés, coopérative, égalitaire et émancipatrice. Il va de soi que cela nécessite beaucoup plus que de l'argent et que cela ne se fera pas en un an, mais au-delà d'une simple année. La contestation des réformes ne doit pas se limiter à la défense d'un système actuel, mais doit aller à fait contestable.

Benoît Guerrée
Professeur des écoles

Exemplaire de démonstration

³ Que l'on pourrait comparer aux sorties-découvertes chères à Célestin Freinet.

parcours J
Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

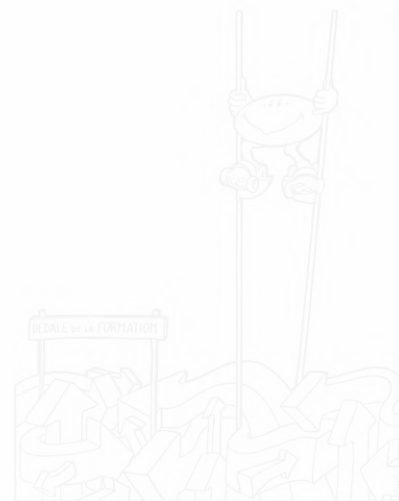
2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard É.

Plusieurs collègues et amis anglais, belges, catalans, français, québécois et tunisiens, spécialistes de la formation des enseignants dans leur pays et dans des pays voisins, ont bien voulu répondre à la question qui sert de titre à ce texte, tout en s'efforçant de donner un tour critique et personnel à leurs écrits.

Peut-on imaginer de ne pas faire évoluer la formation des enseignants ? Mais peut-on le faire sans regarder le monde qui nous entoure ? L'Europe, l'Afrique et l'Amérique, pour ne citer que ces trois continents, nous fournissent, sinon des modèles, du moins une matière à réflexion. Pour la clarté de l'exposé, je présenterai d'abord ce qui est abstrait ou en voie de l'être par tous les systèmes, j'essaierai de montrer le double mouvement d'universalisation qui se produit pour les uns, et de retour sur le terrain pour d'autres. Un retour qui n'est pas contradictoire avec le premier terme de l'alternative.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne

Les modèles périmés ou obsolètes

La leçon-modèle et son escorte d'écoles normales ne sont plus revendiquées par personne : « Après chaque leçon, il y avait des commentaires et des modèles présentés par un pédagogue. Maintenant, les nouvelles générations refusent de les donner et les étudiants ont moins de possibilités de voir des exemples » (Belgique, Flandre). Si la Tunisie a fait un temps le choix de créer des Instituts supérieurs de formation des maitres (1989-2007), le recours aux professeurs de lycée et aux inspecteurs comme formateurs a signé leur condamnation et, à l'instar de la France, l'élévation du niveau de recrutement à bac+4 crée une situation nouvelle. Même s'il est encore trop tôt pour évaluer le fonctionnement de ces Écoles de métiers de l'Éducation nationale, le fait qu'elles soient toujours confiées à l'inspection pose problème. Deux remarques sur ce système qui est très éloigné de l'université : il ne pose pas d'option stratégique vis-à-vis des directeurs et les chefs d'établissement dans un lieu propice pour les inciter à encourager et aider l'innovation pédagogique, la prise en compte de publics à besoins particuliers. La recherche en éducation et en formation n'y est pas prévue.

Même si elle demeure dans une bonne partie des pays concernés par l'enquête, la séparation entre primaire et secondaire tend à diminuer, voire à s'effacer. Cette tendance se retrouve en Espagne et en Belgique où les Écoles normales ont été relayées par des hautes écoles pédagogiques ou des instituts de formation professionnelle supérieure. C'est seulement pour les enseignants du secondaire supérieur (notre lycée) que l'université joue son rôle et distribue une agrégation obtenue dans ses murs. Pour le dire plus simplement, le modèle de la leçon modèle n'a plus cours, même quand des institutions non universitaires sont chargées de la formation. On désarçonne bon nombre d'étudiants, voire d'enseignants, habitués à la transmission de la *doxa* pédagogique qu'à un apprentissage par analyse de situations de terrain.

Il y a un mouvement général pour former dans les mêmes lieux et suivant des modalités qui s'harmonisent progressivement enseignants du secondaire et enseignants du primaire, même s'il n'est pas encore question de les former ensemble, comme ce fut le cas pendant les premières années des IUFM.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne

Les effets de balancier entre l'université et le terrain

Une confiance de plus en plus grande est accordée aux universités qui se chargent de la formation académique, mais aussi professionnelle des enseignants, que ce soit pour le second degré où ce modèle rejoint le rôle traditionnel d'une *Alma mater* dispensatrice des savoirs qu'elle a contribué à élaborer, ou pour le premier degré qui n'est finalement présent à l'université que depuis la fin des Écoles normales qui s'est échelonnée,

suivant les pays, des années soixante à la fin des années 1980. Le Québec, avec son baccalauréat en éducation (comprendre licence en quatre ans dont la dernière est un stage en responsabilité préalable à la délivrance du diplôme, indispensable pour se faire recruter à titre provisoire puis définitif), constitue le prototype de cette universitarisation. Comme dans bien des États fédéraux, c'est à la province de construire son système éducatif et, par conséquent, son programme de formation : un minimum de 700 heures de stage sur les quatre années assure un contact régulier sur le terrain. Mais, derrière cette façade lisse pour un observateur, quelques lézardes inquiètent pour la solidité de l'édifice : les liens entre université et terrain ne sont pas toujours informés et formés, d'où leur déformation parfois gênante. D'autre part, les enjeux de carrière universitaire sont centrés sur la recherche, et la formation des enseignants se trouve reléguée au point que trois intervenants sur quatre peuvent être des universitaires dont l'emploi n'est pas renouvelé sur la durée, la remarque se retrouvant en Catalogne et sans doute dans d'autres systèmes. Un autre inconvénient réside dans la logique clientéliste où l'étudiant paie sa formation de plus en plus cher. Il se trouve une position critique et des concertations sont organisées pour mettre en dialogue les acteurs : « Ces tables de concertation réunissent autour de la formation, plusieurs fois par année, des intervenants du milieu scolaire, du milieu universitaire et permettent un rapprochement de ces acteurs sur les questions liées à la formation des enseignants » (rapport du CRAP, 2010). Dernier point à noter : dans ces systèmes, il n'y a plus de comité central pour valider les programmes universitaires et ce sont bien souvent des associations professionnelles qui les agréent. Quid de l'autonomie des universités si l'association invalide le programme comme ce fut le cas en Colombie-Britannique ? On pourrait alors regretter le charme discret de la centralisation qui n'engendre pas ce genre d'incohérence.

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne

Certains pays, l'Angleterre notamment, organisent sans complexe un retour au terrain et s'inspirent des théories sur l'établissement formateur : *« Le rôle de l'établissement dans la formation des futurs enseignants est de plus en plus accepté et pris au sérieux. De plus, le côté pratique dans cette formation n'est plus discuté et la présence d'étudiants-enseignants est pour ainsi dire rentrée dans les mœurs des écoles »* (rapport anglais). Puisque les étudiants veulent du concret, il leur en est donné et, sur le moment, cette situation fait des heureux. En revanche, à moyen terme, là encore des failles apparaissent dans un système qui repose sur des *mentors* (conseillers pédagogiques), dont la rémunération et la formation laissent à désirer. La conséquence est visible dans tous les pays qui réservent une part de plus en plus importante à l'expérience de terrain : les savoirs académiques, mais aussi professionnels, régressent, et la formation ne passe pas à une acculturation professionnelle peu satisfaisante. Les collègues anglais, québécois et belges. L'articulation pratique-théorique évoquée par Marguerite Altet ne peut plus se faire dans un paysage marqué par la prédominance du « terrain » et l'absence de recherche sur la formation des enseignants.

Un autre point critique apparaît dans de nombreux pays où le plein emploi entraîne une pénurie d'enseignants, notamment dans les matières scientifiques : la tentation est grande de sacrifier la formation professionnelle en insistant sur le développement provoqué par de longues années d'études. On voit alors se développer des recrutements minimalistes sur la seule base des diplômes universitaires. Une « formation » de quelques jours ou plutôt une information est organisée préalablement ou à la suite d'une première intervention. C'est le cas aux Pays-Bas et en Allemagne où le maître étant une denrée rare, il n'est recruté que pour un usage limité. Ce système vit sur l'illusion du recrutement, alors qu'il alimente un taux de rotation élevé d'enseignants qui n'exercent pas une profession mais occupent ce type d'emploi en attendant de trouver ailleurs ou des taux d'abandon de la profession qui frisent les 50 % pendant les deux premières années d'exercice du métier.

Questions vives dans la formation des enseignants

Considéré la plupart du temps comme allant de soi, l'allongement de la formation initiale des enseignants n'a pas que des partisans. En

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne

Catalogne, « les élèves en formation initiale pour l'enseignement du premier degré commencent très tôt cette formation. Cela fait que leur préparation culturelle est un peu courte. Votre système peut-être se trouve dans l'autre extrême, mais garantit une formation forte sur les contenus, sur les matières à enseigner après ». Mais, au Québec, « les programmes de quatre ans n'attirent pas les étudiants, ou alors il y a de hauts taux d'attrition, à cause d'échecs dans les cours disciplinaires. Le ministère de l'Éducation a commencé à envisager des parcours alternatifs pour des étudiants qui auraient une formation disciplinaire dans ces domaines, avec une qualification temporaire, et la possibilité d'aller chercher leur brevet permanent d'enseignement, dans un laps de temps relativement important (quelques années), ce qui leur permet d'étudier pendant qu'ils sont en emploi ». C'est donc un peu la quadrature du cercle : il faut du temps pour former un enseignant, mais ce temps risque de décourager et de faire échouer ceux qui, par manque d'études ou, plus simplement, les envisagent. La tentation de recruter des enseignants non formés, face aux élèves entraînent de plus en plus des responsables vers des expédients que la publication des référentiels de compétences n'a pas toujours permis d'éviter.

La question de l'accompagnement est traitée différemment selon les systèmes, mais la constante d'une présence d'un ou deux formateurs auprès de l'étudiant est systématique. Pays-Bas : « Pendant toute sa formation, un étudiant est accompagné par deux accompagnateurs. Cette collaboration croissante et parfois intensive aide à trouver un meilleur équilibre entre théorie et pratique et à atteindre plus de réflexion ». La question de l'articulation entre la pratique et théorie trouve là une solution originale... pour peu que les accompagnateurs soient eux-mêmes en relation étroite avec l'univers de formation !

La question de la recherche traverse doublement celle de la formation des enseignants. Si la recherche est un enjeu dans les carrières du supérieur, son absence dans la formation initiale, déplorée par les collègues québécois et catalans, entraîne une désaffection des enseignants-chercheurs titulaires qui laissent cette tâche à des personnes engagées pour la mener, comme nous l'avons vu pour le Québec. Par ailleurs, cette absence de recherche entraîne une stéréotypie et un épuisement progressif de certains modèles de formation qui, à l'instar de ce que nous pouvons observer et déplorer



Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne

en France, se contentent de plus en plus de gérer l'urgence en substituant à des plans de formation organisés sur plusieurs années une intervention de plus en plus réduite et magistrale, censée préparer à l'enseignement des diplômés sans vocation affirmée ni projet professionnel. Pourtant, des solutions existent et des bonnes volontés se manifestent comme aux Pays-Bas, qui rejoignent l'Angleterre dans cette voie : *« Les collèges et les lycées commencent à s'intéresser à la formation de leur personnel. Ils ont de plus en plus tendance à prendre leurs responsabilités et à collaborer avec les instituts. »*

Enfin, la question de l'évaluation partage nos interlocuteurs qui se demandent si l'introduction des compétences est une bonne chose dans la mesure où elle découpe l'enseignant en sous-ensembles dont le nombre ne facilite pas toujours la mise en œuvre cohérente. Une phrase interrogative, un maître qui a des compétences (de quelle nature, suivant les pays) est-il un maître compétent ? De plus, ces compétences étant attribuées à l'ensemble de la profession enseignante, est-il cohérent et pertinent de les confondre du professeur du primaire à celui d'université ? Comment réaliser l'opération de ce type du permis de conduire la classe pendant quarante ans pour confondre avec l'évaluation formative qui repose sur le dialogue ? La solution des crédits cumulatifs permettant de repasser un examen non réussi est remise en cause au Québec : *« Les étudiants sont évalués non pas par année, mais par cours... ils échouent un cours, ils peuvent le reprendre... nos règlements d'évaluation ne permettent pas de regard d'ensemble sur la compétence d'un étudiant... les compétences finissent par devenir les pièces d'un puzzle qu'il faut réunir pour obtenir son diplôme, peu importe finalement dans quel ordre. »*

En conclusion, nous pouvons affirmer que le renouveau de la formation des enseignants est en par l'université pour la plupart des pays, mais s'inscrit dans le cadre d'un authentique travail sur les situations d'alternance, par un réseau monté avec les établissements et les maîtres formateurs, qu'on peut voir comme des passeurs qui éprouveraient le besoin et le désir de se former en sciences de l'éducation, mais aussi dans les contenus disciplinaires, l'épistémologie et la didactique. Ce sont bien ces formateurs de terrain qui réalisent la jonction entre les savoirs théoriques et les pratiques de terrain, les compétences et les gestes



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.1. Que font les autres pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne

professionnels qui demandent du temps, de l'observation, mais aussi et surtout des discussions, des « controverses professionnelles » pour faire admettre l'idée que deux professionnels ne feront jamais la même chose, ne répèteront pas les mêmes gestes dans des situations qui ne sont que similaires sans être identiques.

Au bout du compte, la masterisation de la formation des enseignants ne peut s'inspirer de ce qui se fait à l'étranger, puisque rares y sont les fonctionnaires et que, surtout, on n'y mélange pas la formation et le recrutement. En revanche, si la France abandonne les concours, surtout en deuxième année de master, alors bien des éléments évoqués rapidement ci-dessus pourront être repris en compte pour éviter les erreurs et s'appuyer sur les points forts, sans rêver toutefois, puisque les questions vives de la formation des enseignants le resteront sans doute encore longtemps.

Richard Étienne
Université de Montpellier II

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2.2. En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan

Il y a des pays, comme la Suisse, où les enseignants se forment à l'université. Formation purement théorique, alors ? L'utilisation du portfolio aide à former des enseignants réflexifs.

À Fribourg, en Suisse, les futurs enseignants du secondaire supérieur se forment à l'université. Durant un an, ils participent à l'enseignement d'un ou de plusieurs praticiens formateurs et ils mènent consécutivement des études en didactique et sciences de l'éducation. Une fois ces études validées par des travaux, examens, leçons probatoires, les étudiants obtiennent leur diplôme d'aptitude à l'enseignement du secondaire II (DAES II). Si ce parcours propose une formation professionnelle cohérente, il n'assure cependant pas aux futurs enseignants l'acquisition du professionnalisme indispensable à l'exercice du métier sur la durée. La confrontation permanente entre l'idée et la réalité que les étudiants se font du métier et la réalité permet une remise en question des choix préalables – qui peut aller jusqu'à l'abandon pour certains –, mais elle n'assure pas une formation professionnelle cohérente, le problème majeur demeurant le manque de liens que les étudiants établissent entre la théorie et la pratique.

Le portfolio pour réduire le cloisonnement de la réflexion

Alors que les formations académique et pratique sont menées conjointement, elles influencent pas systématiquement ou pas aussi fréquemment ce que nous souhaiterions. Tout se passe comme s'il existait une rupture entre les travaux universitaires et une autre pour la pratique de la classe. Afin de réduire cette dichotomie, nous avons opté :

- d'une part pour un cours sur la pratique de la classe qui donne de l'information sur la relation pédagogique et la gestion de la classe, sur la construction et la gestion du curriculum, sur l'analyse et la



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.2. En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan

planification de l'enseignement/apprentissage, sur l'évaluation et l'autoévaluation ;

- d'autre part pour une réflexion systématique sur le cours universitaire de pratique de la classe et sur les enseignements en contexte.

Car ce qui semble le plus difficile à faire acquérir pour permettre à chacun de devenir un professionnel de l'enseignement est un regard critique, aiguisé par toutes les théories pédagogiques, psychologiques et didactiques, sur l'enseignement qui vient d'être dispensé. Si de nombreux étudiants savent ce qu'il faut faire pour qu'un cours réussisse, ils parviennent difficilement à modifier leurs choix dans le feu de l'action. Ils ne savent pas bien repérer à quel moment et pourquoi ce qu'ils avaient consciencieusement pensé et préparé ne fonctionne pas. Lorsqu'ils s'en aperçoivent, ils n'ont pas le réflexe de mobiliser les savoirs didactiques nouvellement acquis pour modifier leur pratique.

Afin de les aider à réfléchir sur l'acte pédagogique, et en relation avec la théorie dispensée durant l'ensemble de la formation, nous avons demandé à chaque étudiant de réaliser un portfolio d'apprentissage et d'évaluation en action, sur lequel il est invité à entrer dans la phase d'enseignement en autonomie.

Utiliser un portfolio de compétences pour l'observation du processus d'apprentissage/enseignement. Cet outil est construit en alternant des informations théoriques, des expériences pratiques, des réflexions personnelles et des interactions avec des enseignants expérimentés. Le portfolio aide le stagiaire à revoir sa formation dans son intégralité, c'est-à-dire dans son contenu, ses savoirs, aux valeurs, aux autres et à lui. Son principal intérêt consiste à encourager la réflexion sur l'acte d'enseigner et ainsi à aider le stagiaire dans sa formation pour devenir un professionnel compétent. Comment mieux s'assurer de durer avec plaisir dans son métier qu'en mettant en évidence les « grands moments » de son enseignement et en repérant pourquoi « ça a bien marché » ou, si au contraire une activité a échoué, en sachant comment y remédier ?

Si le portfolio a d'abord été une manière de présenter un travail artistique et ensuite une façon de valoriser les acquis professionnels nécessaires à l'obtention d'un emploi, l'école en a fait un dossier d'apprentissage qui met en évidence le cheminement de l'élève, raconte l'histoire de



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.2. En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan

son acquisition de connaissances, permet une réflexion métacognitive. À l'université, l'outil portfolio est souvent vu comme un moyen de renouveler les pratiques d'évaluation pour les faire coïncider avec un enseignement orienté vers le développement de compétences complexes. Dans la formation universitaire des enseignants, nous cherchons avant tout à former des enseignants réflexifs et nous utilisons le portfolio pour entraîner et mesurer cette compétence.

Quand l'apprentissage répond à des questions

La proaction consiste en une réflexion en amont. Avant de recevoir de l'information sur un sujet nouveau, les futurs enseignants doivent faire état de leurs connaissances, de leurs attentes et de leurs questionnements. Ce constat est réalisé durant la semaine qui précède le cours sur la pratique de l'enseignement. Les thèmes de la séquence d'enseignement, les objectifs ainsi que les références bibliographiques sont notés à la fin de chaque séquence pour la suivante. Il est alors demandé à chaque stagiaire de rédiger une proaction.

La grande majorité des stagiaires se contente d'écrire l'état des connaissances ou des représentations qu'ils ont avant les thèmes qui seront abordés durant le cours à venir. D'autres, plus curieux, font quelques recherches, s'intéressent aux livres de référence. Ces acquis préalables leur permettent d'intervenir avec plus d'assurance durant le cours, d'affiner une pensée ou de la compléter. Ces représentations ne sont pas reprises systématiquement dans le cadre du cours, sauf si elles entrent en écho avec la stratégie pédagogique utilisée, ou si elles favorisent un enrichissement supplémentaire. Cependant, elles permettent à chaque étudiant de faire un apprentissage lors de la troisième phase nommée rétroaction.

Le cours, les documents de référence ainsi que le travail effectué durant le cours viennent compléter, contredire ou confirmer les réflexions à priori. Les notes sont prises en fonction de la proaction individuelle, et donc des attentes de chacun de participants. Elles peuvent être complétées ou approfondies. Elles sont ensuite analysées et exemplifiées. Elles ne sont guère différentes des notes prises lors de n'importe quel cours académique, si ce n'est leur propension à répondre à une attente. Ce faisant, elles sont plus personnalisées et plus pertinentes. Comme elles



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.2. En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan

sont retravaillées à la fin de chaque cours de manière didactique pour répondre à la partie rétroaction du portfolio, elles doivent fournir un matériau riche et complet.

La rétroaction

La rétroaction permet une réflexion sur la théorie dispensée ou acquise. Elle contient également des exemples d'enseignement. Supposons que le thème traité porte sur les mises en commun et qu'un stagiaire ait repéré une façon de faire originale chez son enseignant formateur, il sera bien venu de la relater dans la rétroaction, en plus de toute la réflexion menée sur les stratégies proposées durant le cours et exercées dans les classes. La rétroaction s'organise en deux temps.

Dans un premier temps, chaque rétroaction reprend la séquence du cours sur les pratiques d'enseignement en mettant en évidence les savoirs nouvellement acquis. Elle se réfère pour cela à la proaction, à la suite de cours. Quand le cours ne répond que partiellement à ses attentes, au stagiaire insatisfait de trouver de l'information dans la littérature ou auprès d'enseignants experts pour répondre à sa problématique.

Analyse de situations de classe

À cette réflexion sur les connaissances théoriques viennent s'ajouter, dans un deuxième temps, les réflexions sur la mise en pratique de la théorie, c'est-à-dire une analyse de la situation de classe à travers le regard de la didactique. Chaque cours, chaque forme d'enseignement et chaque moment pédagogique doivent être exercés et analysés. Il est demandé aux stagiaires de mettre en évidence leurs raisons de réussite ou d'échec afin de pouvoir les reproduire ou les éviter. Nous avons constaté que si certains stagiaires parviennent à donner de bonnes leçons, il leur est difficile d'expliquer les raisons de cette réussite. Ce manque de discernement ne permet pas d'isoler des savoir-faire susceptibles d'être mobilisés dans une situation d'urgence ou simplement dans une classe parallèle. Comme ils n'ont pas perçu l'enchaînement des infimes stratégies qui leur a permis d'atteindre un résultat optimal, ils mettent leur réussite sur le compte d'une « bonne journée ».

Il est du reste frappant de constater qu'un cours dispensé deux fois de suite peut se dérouler totalement différemment. Souvent, les stagiaires



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.2. En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan

rendent les classes responsables de ce décalage, sans noter qu'eux aussi ont leur part de responsabilité. En mettant en parallèle les deux leçons, ils remarquent que des détails diffèrent : par exemple, l'accueil est bâclé dans une classe, alors qu'il est soigné dans l'autre ; ou encore, la théorie est étayée d'exemples personnels du professeur et des élèves, alors que dans la classe parallèle les aspects théoriques sont peu exemplifiés et donnés sans laisser aux élèves le temps de s'approprier la nouvelle connaissance.

Parfois la précision de la consigne de travail fait toute la différence.

Il importe donc que le stagiaire puisse analyser toutes ses attitudes, sa didactique, la qualité de son savoir ainsi que celle de sa transposition pour comprendre la nature de la réussite de son enseignement.

Comment évaluer le portfolio

Le portfolio de compétences que l'étudiant doit élaborer sur un semestre de cinq mois comprend les chapitres suivants :

- des proactions, des notes de cours et des rétroactions mises en lien avec les pratiques d'enseignement ;
- un approfondissement théorique de cinq rétroactions au choix, sorte de réflexion pédagogique partant d'une problématique tirée de la pratique d'enseignement et appuyée sur les rapports théoriques, développée en thèmes ;
- une analyse des modifications tant intellectuelles que professionnelles ;
- un regard critique portant sur l'évolution de leurs représentations du métier d'enseignant.

Les étudiants réalisent leur portfolio de compétences qu'ils nous soumettent régulièrement (évaluation formative) et qu'ils soutiennent finalement lors d'une présentation orale de trente minutes (évaluation certificative). Les candidats reçoivent la liste des critères sur lesquels ils seront évalués, à savoir :

- la présentation générale du portfolio (son organisation, sa structure, son sommaire...) ;
- l'explication d'une rétroaction, au choix du stagiaire, mise en lien avec l'expérience vécue en stage d'enseignement ;



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.2. En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan

- l'énoncé rapide de quatre thèmes traités, liés à la pratique d'enseignement et à des justifications théoriques, et le développement du cinquième, laissé au libre choix du candidat ;
- l'évaluation des apprentissages réalisés (tant au niveau des connaissances que des compétences développées), ainsi que l'exposé du regard critique que l'apprenant porte sur l'évolution de ses conceptions par rapport à sa future profession d'enseignant (par l'analyse de ses modifications tant intellectuelles que professionnelles) ;
- l'énonciation des objectifs idéaux de formation visés par le portfolio.

Lors de l'examen, le stagiaire présente son dossier d'apprentissage en parcourant ces critères d'évaluation. Les examinateurs (le professeur ayant dispensé le cours et le professeur didacticien d'une des pratiques d'enseignement dans laquelle le stagiaire a enseigné) l'interrogent sur l'évolution de son apprentissage, sur les questions et les réponses qui ont été les siennes, sur les descripteurs de compétence qui attestent ses acquis.

Le portfolio permet donc d'évaluer les apprentissages réalisés par les stagiaires, et surtout de mesurer leur capacité réflexive nécessaire à l'analyse de leur action ainsi qu'à l'acquisition des savoirs théoriques dans leurs pratiques professionnelles. L'évaluation peut nous assurer que le stagiaire a acquis une compétence d'auto-évaluation centrée sur l'auto-questionnement¹ et qu'il est finalement parvenu à construire progressivement une pratique pédagogique réfléchie² qui est un premier pas vers le professionnalisme. Par sa capacité à référer son discours, à chercher la littérature des réponses aux questions pédagogiques qu'il pose, le stagiaire prouve également une compétence professionnelle importante.

Edmée Runtz-Christan

Maitre d'enseignement et de recherche

Sciences de l'éducation – université de Fribourg (Suisse)

1 Voir le site de Michel Vial : http://www.michelvial.com/html_mv/annees_91_95_mv.html

2 Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, 1985, Vigneux, Matrice éditions.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

En Belgique, les textes régissant la formation montrent un grand souci de cohérence avec une insistance sur la pédagogie par compétences, pour les élèves comme pour les enseignants. L'objectif fondamental est la formation à une vraie citoyenneté.

Le programme de formation des enseignants en Communauté française de Belgique est complexe. Il est conditionné par un système éducatif fonctionnant par réseaux. De plus, l'offre de formation est impressionnante par sa diversité.

Une volonté de cohérence

« Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant avec l'année scolaire qui précède l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans. »¹ C'est la formule du premier paragraphe de la loi sur l'obligation scolaire datant de 1983. Cette obligation prend cours dès l'école primaire (6-12 ans)¹, se poursuit à l'école secondaire du degré inférieur (12-16 ans) et se termine à l'école secondaire du degré supérieur (16-18 ans). Les enseignants désignés à ces différents niveaux sont le plus souvent le sont autant que possible en fonction de leur diplôme.

Ces titres sont obtenus à l'issue de formations spécifiques qui, pour l'ensemble, ont été remodelées par les accords de Bologne obligent, de profondes restructurations. En 2001 paraissent deux décrets portant sur la formation des enseignants. Le premier concernait celle des instituteurs et des régents (secondaire inférieur), le second celle des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Un troisième décret, datant de 2002, définissait le Certificat d'aptitude pédagogique

¹ Notons cependant que les enfants sont accueillis à l'école dite maternelle dès l'âge de deux ans et demi et qu'une formation spécifique des enseignants est prévue à cet effet.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale.

Les trois textes sont formulés à peu de choses près sur le même canevas : champ d'application et définitions ; objectifs, axes et contenus de la formation ; organisation de l'enseignement ; encadrement des activités d'enseignement ; dispositions complémentaires.

Les études donnant accès au titre d'instituteur préscolaire, instituteur primaire ou régent (agrégé de l'enseignement secondaire inférieur) sont réparties sur trois années. Elles se suivent dans des établissements appelés Hautes écoles pédagogiques (anciennement « Écoles normales »).

Le décret sur la formation des instituteurs et régents donne peu de marge de manœuvre dans l'organisation des cours sur trois années. Une grille horaire minimale est imposée et s'articule autour de six grandes thématiques obligatoires dans lesquelles viennent s'inscrire des matières spécifiques. Le plus simple pour comprendre cette répartition est de reprendre tel quel le tableau fixé par le décret².

Activités d'enseignement

1. Connaissances socioculturelles

- Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre ;
- Initiation aux arts et à la culture ;
- Philosophie et histoire des religions ;
- Sociologie et politique d'éducation.

2. Connaissances psychologiques

- Psychologie de l'enfant et de la communication ;
- Psychologie du développement ;
- Techniques de gestion de groupe et expression orale.

3. Connaissances disciplinaires et interdisciplinaires

- Connaissances transversales ;
- Maîtrise orale et écrite de la langue française* ;
- Utilisation de l'ordinateur et apport des médias et des TIC en enseignement.

² Voir : http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocre/html_pages 8 et 9



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

Savoirs disciplinaires et didactique des disciplines

4. Connaissances pédagogiques

- Étude critique des grands courants pédagogiques ;
- Évaluation des apprentissages ;
- Différenciation des apprentissages, notions d'orthopédagogie et détection des difficultés d'apprentissage et leur remédiation ;
- Pédagogie générale ;
- Psychologie des apprentissages.

5. Démarche scientifique

- Initiation à la recherche, notions d'épistémologie des disciplines, préparation au travail de fin d'études.

6. Le savoir-faire

- Ateliers de formation professionnelle
- Stages pédagogiques (deux, quatre et dix semaines) compris l'enseignement spécialisé ou de promotion sociale (du GIRA).

7. Activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle

- Élaboration du projet professionnel
- Formation à la neutralité ;
- Identité enseignante, déontologie et rôle de l'enseignant* ;
- Ouverture de l'école vers l'extérieur

La formation des agrégés

Pour obtenir le titre de professeur agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, il y a deux procédures possibles, qui toutes deux se font à l'université. Soit on s'inscrit en maîtrise à finalité didactique. Cela signifie que le programme des cours comporte des matières directement liées à la discipline enseignée et à la didactique de la discipline. Soit l'étudiant ayant obtenu une maîtrise s'inscrit à ce que nous appelons familièrement l'agrégation. Il s'agit d'une formation de troisième cycle d'un an comportant 300 heures de cours dévolues exclusivement à l'obtention de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.

- Les contenus de la formation d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur comprennent quatre axes :



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

- connaissances socioculturelles ;
- connaissances pédagogiques ;
- connaissances socioaffectives et relationnelles ;
- savoir-faire.

Ces axes sont en partie ceux qui déterminent les choix pédagogiques dans la formation des régents et des instituteurs. Cependant, les cours qui apparaissent sous ces nomenclatures sont strictement différents. D'ailleurs, les universités sont tenues à un programme identique pour 70 % du volume de la formation, les 30 autres sont affectés à des activités d'enseignement choisies en toute autonomie. Voici un exemple de répartition possible avec le tableau suivant³ :

Didactique spéciale	
Didactique spéciale (Partie I) cours et exercices (40 h) ; Stages d'observation (10 h) ; Stages d'enseignement (20 h) ; Pratiques réflexives (5 h)	6 crédits
Didactique spéciale (Partie II) cours et exercices (35 h) ; Stages d'enseignement (20 h) ; Pratiques réflexives (5 h) ; Pratiques scolaires hors cours (10 h)	9 crédits
Didactique générale	
Cours et exercices (30h) ; Stages d'observation (10 h) ; Pratiques réflexives (10 h)	4 crédits
Autres cours	
Analyse de l'institution scolaire et pratiques éducatives (15 h)	1 crédit
Éducation aux médias (10 h)	1 crédit
Éléments de sociologie de l'éducation (10 h)	1 crédit
Approche pédagogique et diversité culturelle (10 h)	1 crédit
Éthique professionnelle et formation à la neutralité et à l'équité (25h)	2 crédits
Psychologie générale de l'adolescent et du jeune adulte (15 h)	2 crédits
Séminaire	
Séminaire d'approche interdisciplinaire (15 h)	1 crédit
Séminaire de prévention et de gestion des situations scolaires difficiles (15 h)	2 crédits

³ Programme 2008-2009 de l'université de Liège

2. La formation professionnelle ailleurs

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

Les différents types de connaissances et savoir-faire exigés par le décret sont ainsi répartis de manière équilibrée. On soulignera surtout l'importance accordée à la didactique spéciale, la moitié du programme en terme de crédit. Il s'agit d'une volonté particulièrement affirmée de situer la formation dans un contexte pratique ancré dans une structure disciplinaire spécifique. L'autre moitié du programme est, quant à lui, orienté vers une ouverture au monde éducatif : questionnement éthique, approche interdisciplinaire, éducation aux médias, etc.

La préparation du CAPAES

L'obtention du CAPAES relève d'une procédure un peu particulière. Pour avoir accès à la formation, le candidat doit être en fonction dans une Haute école. Une fois cette condition remplie, il suit des cours théoriques et des séminaires de pratique, lesquels ne sont sanctionnés par aucune note, uniquement par des mentions de « réussite ». Celles-ci aboutissent à une attestation qui permet alors au candidat de préparer l'examen et dernière étape consistant à rédiger un dossier professionnel. Le candidat doit y faire la preuve de son expérience, tant dans son domaine d'expertise que dans sa pratique d'enseignement. Ce dossier est évalué par une commission indépendante de l'opérateur de formation. L'obtention de ce certificat garantit la nomination à titre d'enseignant. Notons encore que la formation CAPAES comporte quatre-vingts heures de cours pour un candidat détenteur du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur. Sans ce titre, la charge horaire s'élève à 210 heures de cours.

À titre indicatif, voici un aperçu du programme du CAPAES selon l'université de Liège (annexe 1).

4 Source : <http://www.lfres.ulg.ac.be>



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

	Candidat CAPAES non-détenteur de l'AESS	Candidat CAPAES détenteur de l'AESS
Cours spécifiques de l'enseignement supérieur :	Didactique professionnelle (15 h)	
	Interventions et évaluations en grand groupe (15 h)	
	Accompagnement professionnel et pratiques « évaluatives » (15 h)	
	Gestion des relations interpersonnelles avec de jeunes adultes (15 h)	
Cours communs à l'AESS :	Didactique générale (10 h de théorique + 10 h de pratique)	
	Didactique spéciale – Partie 1 – (15 h)	
	Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte (15 h)	
	Cours à option : • Analyse de l'institution scolaire et politiques éducatives (15 h) • Approche de la diversité culturelle (10 h) • Sociologie de l'éducation • Éthique professionnelle et Éducation à la neutralité et à la citoyenneté (25h) • Éducation aux médias (15 h)	
	120 h	120 h
Formation à caractère pratique		
Accompagnement de la pratique	Accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions (70 h)	Accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions (10 h)
Pratiques réflexives	Analyse de situations professionnelles proposées par les étudiants, assurée conjointement par le didacticien spécialiste et le didacticien généraliste (20 h)	Analyse de situations professionnelles proposées par les étudiants, assurée conjointement par le didacticien spécialiste et le didacticien généraliste (10 h)
Total Formation pratique		20 h
TOTAL	210 h	80 h
Dossier professionnel		
<i>Élaboration et dépôt d'un dossier professionnel, production écrite dans laquelle le candidat CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de la Haute école dans laquelle il fonctionne ou il a fonctionné.</i>		



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**

2. La formation professionnelle ailleurs

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

Une formation ancrée dans les compétences

Ce passage en revue des programmes de formation des enseignants nous montre la volonté de la part des autorités responsables de l'éducation de donner plus de sens et de cohérence à la formation. Théorie et pratique se complètent. Sans verser dans le travers d'un utilitarisme pur, les cours théoriques s'enrichissent de témoignages du terrain. Tant du côté des programmes scolaires que des textes définissant la formation des enseignants, la pédagogie par compétences est requise. Un professeur compétent est celui qui donne sens aux savoirs et qui, en les transmettant, se fait non seulement passeur culturel⁵, mais aussi modèle de vie. Les décrets prévoient treize compétences à développer auprès des futurs instituteurs du préscolaire, du primaire, des régents et des agrégés.

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une meilleure interprétation des situations vécues en classe et autour de soi, et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents des relations de partenariat efficaces ;
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes de référence ;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ;
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
8. Mesurer les enjeux liés à sa pratique quotidienne ;
9. Travailler en équipe au sein de l'école ;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue.

⁵ Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.3. En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

Le métier d'enseignant est en perpétuelle évolution. L'analyse de la pratique, le questionnement éthique, le travail collégial, la formation en cours de carrière sont autant d'éléments qui vont dans le sens d'une responsabilisation. Le serment de Socrate en est une preuve supplémentaire. Il s'agit de la promesse officielle que doivent prêter tous les jeunes diplômés futurs enseignants. Sans elle, leur titre n'est pas valable. Ainsi, lors d'une cérémonie publique, chaque étudiant vient jurer, main droite levée, qu'il s'« engage à mettre toutes ses forces et toute sa compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui lui sera confié ».

Véronique Dortu

Chargée de cours à l'université de Liège – Didactique de la Philosophie

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2.4. En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école

Entretien avec Marc Degand
et Xavier Dejemeppe

Le dossier *Clichés d'école* mis en œuvre dans cette école normale belge a permis une réflexion citoyenne sur l'école, précieuse, voire indispensable pour de futurs enseignants.

Quels étaient vos objectifs en lançant ce projet et les avez-vous atteints ?

Au départ, il s'agissait de fêter les soixante ans de notre 'école de formation d'enseignants'. Nous avons profité de cet anniversaire pour réfléchir aux rôles de l'école aujourd'hui et demain, en proposant aux élèves du secondaire et à leurs professeurs de nous offrir de stage des pistes méthodologiques pour questionner notre système scolaire. Les modules de ce dossier *Clichés d'École* ont été conçus et testés par les formateurs et nos étudiants, futurs professeurs de collège. On y trouve une série de onze fiches de travail qui abordent le sens de l'école autour de ces trois axes :

- L'école, un problème ou une solution ?
- La (bonne) école de demain ?
- L'école et moi, comment je la vois au 21^{ème} siècle.

En adressant ce dossier à nos écoles secondaires partenaires, nous avons également essayé d'ouvrir le débat sur l'école dans notre région. Ce fut un réel succès pour notre institut en termes d'image externe et interne. L'École normale n'est plus vue uniquement comme une fabrique de praticiens à envoyer ou qu'on accueille en stage, mais aussi comme un lieu de réflexion et d'innovation.

¹ Voir un article présentant les détails de ce projet dans la rubrique *Faits & idées* du n°471 des *Cahiers pédagogiques*, mars 2009



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.4. En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école
Entretien avec Marc Degand et Xavier Dejemeppe

Ce dossier a-t-il permis de faire évoluer les représentations de l'école de vos futurs enseignants ?

Oui, et à plusieurs niveaux.

Dans son mode de conception d'abord. La formation des professeurs du début du secondaire en écoles normales est fortement marquée par la dimension disciplinaire. La rédaction du dossier a impliqué plusieurs équipes de professeurs et d'étudiants autour d'un projet qui plaçait les matières d'enseignement dans un statut d'outils plutôt que comme objets de l'activité. La réflexion sur l'école, d'habitude cantonnée dans quelques trop rares modules, a pris ici une tout autre dimension.

Le fait de placer l'école comme « objet » de nos interrogations communes a fortement interpellé nos étudiants, habitués qu'ils sont à accepter le « fait scolaire » comme une évidence et à travailler d'abord les contenus que le contenant. Ce projet et la démarche socioprofessionnelle que nous avons adoptée ont développé l'aspect « acteur social » du modèle du praticien réflexif élaboré par Philippe Perrenoud, Michel Paquay et d'autres chercheurs.

La création de ce dossier a-t-elle eu des retombées sur la pratique ou la pédagogie de vos futurs enseignants ?

C'est l'envergure du dossier et ses suites (dialogue sur l'école avec des intervenants de tous horizons, des collaborations et des activités dans et avec les écoles secondaires, la publication du dossier pédagogique, etc.) qui ont été particulièrement enrichissantes. Nos étudiants ont bien compris la dimension sociale de l'acte d'enseigner. Ce grand projet autour de nos soixante enseignants a été irréalisable sans un travail d'équipe auquel nos enseignants habituels ne laissent pas toujours la place.

Le fait de diffuser ce dossier a également obligé à beaucoup de rigueur, à une attention accrue sur les scénarios méthodologiques, et à faire preuve d'humilité et d'audace quant aux supports et aux documents choisis.

Enfin, les équipes mixtes qui ont fonctionné autour de ce projet ont placé le formateur et les formés dans un tout autre rapport pédagogique que celui de la transmission de savoir. En plus, le fait de s'interroger sur l'acte d'enseigner et les conditions de son exercice a contribué à la remise en



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**

2. La formation professionnelle ailleurs

2.4. En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école
Entretien avec Marc Degand et Xavier Dejemepe

question de certaines « bonnes vieilles » méthodes dont on se demande pourquoi elles ne fonctionnent plus aujourd'hui.

Comment avez-vous évalué l'impact de ce travail ?

Ah ! Cette culture de l'évaluation ! À vrai dire, il est difficile d'évaluer les impacts d'un dispositif de formation, quel qu'il soit d'ailleurs. Mais ce n'est pas une raison suffisante pour éluder la question... Nous voulions mettre en route, susciter la réflexion, sortir des sentiers battus et chercher d'autres pistes. La remise en question, l'innovation, la réflexivité, le travail collaboratif, voilà des compétences que nous souhaitons exercer en équipe, formateurs et futurs enseignants. On l'a fait, sans oublier l'aspect festif de cet anniversaire.

Qu'est-ce qui vous semble incontournable dans la formation initiale des enseignants ?

La dimension sociale et l'apprentissage de la complexité.

- D'avoir d'abord une solide équipe de formateurs, des enseignants capables de se remettre en question et de travailler dans une confrontation constructive.
- D'oser ensuite confronter les futurs enseignants à la complexité et à la mouvance du monde d'aujourd'hui. Il faut remettre au jour des méthodes (et nous mettons ce terme au pluriel) et des contenus, ne surtout pas leur donner l'impression qu'il existe quelque part un savoir figé, une culture universelle, une méthode miracle, une autorité immanente. C'est ce postulat épistémologique qu'il faut mettre en évidence dans les écoles normales. Si le savoir fait peur, il s'appuie cependant sur des valeurs et des principes forts, une forme de « commande sociale » adressée aux enseignants.

Cette commande s'appelle l'École de la République en France, et elle se matérialise par le « serment de Socrate » que prête chaque nouvel enseignant en début de carrière : « *Je jure de mettre toutes mes forces et toutes mes compétences au service de chacun des élèves qui me sera confié* ». Il est donc de notre responsabilité de formateurs d'amener nos étudiants à prendre la mesure de chaque mot de ce serment. Mais nous devons aussi les outiller pour qu'ils puissent débiter dans le métier et... y rester.



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**

2. La formation professionnelle ailleurs

2.4. En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école
Entretien avec Marc Degand et Xavier Dejemepe

Pourriez-vous illustrer une séquence qui, à votre sens, a le plus modifié la posture des étudiants ?

Prenons la séquence centrée sur les vidéos (Chapitre 1, activité 5 du dossier) et plus particulièrement l'extrait du spectacle de Gad Elmaleh où cet humoriste met les rieurs de son côté en se remémorant ses (mauvais) souvenirs d'école. Dans cet extrait de six minutes, il évoque l'enseignement des mathématiques, de la musique, des langues modernes, etc.

On a d'abord tous bien ri (jaune ?). Mais pourquoi est-ce si drôle et de quoi rit-on en définitive ? Nous avons alors fait l'hypothèse que cet extrait pourrait servir de point de départ à une discussion sur l'école, sur les professeurs et sur l'image de l'école qui est ainsi renvoyée au grand public. On a commencé entre nous par un relevé de questions :

- Quelle est l'intention de Gad Elmaleh en nous racontant ces souvenirs ?
- Pourquoi ses propos nous font-ils si facilement (et si facilement grincer des dents) ?
- Quelle image donne-t-il de l'école d'hier et encore l'école d'aujourd'hui ?

Puis nous avons réfléchi en adoptant la posture du jeune enseignant amené à faire face à des interpellations de ses élèves : « ça sert à rien ce qu'on fait », « l'école c'est trop inutile ! ». On s'est demandé comment on entamerait un dialogue constructif avec de futurs élèves de collège en repartant du point de vue de Gad Elmaleh pour qui l'école de son temps lui a appris des choses utiles avec des méthodes discutables. Par exemple en essayant de répondre à ces deux questions : « À quoi ça sert de ne pas apprendre ce qu'on apprend à l'école (ex. la $\sqrt{25}$, des notions de grammaire, etc.) », ou encore « Que proposeriez-vous à la place des mathématiques, de la flute, etc. ? ». Nous avons réalisé pour nous-mêmes cet exercice de réflexion formatrice...

La modification de posture de nos étudiants ne provient pas d'une prise de conscience de la difficulté d'enseigner (en stage, ils découvrent tout cela très vite), mais de l'intégration des fortes résistances préliminaires de certains élèves dès le début du processus d'apprentissage. Ce qui revient



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.4. En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école
Entretien avec Marc Degand et Xavier Dejemeppe

à questionner le sens des apprentissages, à nourrir l'intérêt, à ne pas se satisfaire de ces réponses toutes faites : c'est pour des points, c'est pour plus tard, c'est comme ça, etc. Ce que dénonce à sa façon l'humoriste devant un public qui n'est pas dupe.

Depuis une dizaine d'années, faire apprendre ne va plus de soi. Cultiver une discipline d'enseignement et aimer les relations humaines ne suffisent plus. Les futurs enseignants doivent aussi avoir un bon bagage en sciences humaines pour comprendre la complexité du métier (rapport au savoir, enjeux sociopolitiques, etc.) et gérer la classe dans sa diversité. Il faut donc des enseignants équilibrés, bien formés et à l'identité bien construite.

Marc Degand et Xavier Dejemeppe
Professeurs à la Haute école de Charleroi
Propos recueillis par [nom]

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2.5. Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon

Difficile de ne pas être simpliste dans la comparaison entre les situations française et américaine en matière de formation des maitres. Il y a un risque d'idéaliser une situation ou l'autre, sans considérer que derrière la façade existent en fait de très nombreuses variantes locales.

La première grande différence est le fait qu'aux États-Unis la formation des maitres se situe dans une économie de marché. Les étudiants payent leurs études et ne sont pas rémunérés quand ils font leurs stages. Après leurs stages et une fois certifiés, ils postulent pour un emploi auprès des écoles ou des districts scolaires qui ouvrent des postes. Selon la qualité de leur formation, ils obtiendront d'être admis dans les meilleures écoles, avec un parcours balisé en vue de la certification et de l'emploi ou, au contraire, ils seront en situation précaire avec un contrat d'un an renouvelable sous condition de satisfaction et de signature de poste l'année suivante, sans espoir d'augmentation salariale.

Le Conseil national pour la certification des programmes de formation des enseignants (NCATE) a établi quelques balises standard avec une liste de dix compétences pour lesquelles la plupart des États s'accordent afin d'homogénéiser au moins un peu les formations. Par exemple, le Wisconsin a intégré ces dix compétences dans sa législation qui régit la formation des maitres¹.

La formation des maitres est organisée à l'université. Un *bachelor* est le plus souvent requis (bac+4), mais la plupart des universités ajoutent un an de formation professionnelle au *bachelor* (bac+5). Pour l'enseignement du second degré (équivalent CAPES), les universités

1 Voir : <http://dpi.wi.gov/tepd/stand10.html>



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.5. Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon

classées au sommet du palmarès des programmes de formation ont parfois un programme post-*bachelor* de deux ans. Certaines offrent la formation comme un prolongement du *bachelor*, sans conférer un titre supplémentaire (ce qui est le cas à Madison), d'autres offrent un master avec la certification d'enseignant. Les deux formules ont des avantages et des inconvénients. Rester au niveau d'un *bachelor* prolongé pour sa formation professionnelle implique que les cours universitaires sont moins chers et qu'on trouve plus facilement du travail, car le salaire sera inférieur en début de carrière. Le prix des cours de master est souvent le double de celui des cours de niveau *bachelor*. Le salaire à l'embauche est alors à un échelon d'entrée plus élevé, mais la plupart des districts et des écoles hésitent à engager une personne sans expérience qui va leur coûter plus cher, à moins que ce soit dans un secteur en pénurie d'enseignants. Les programmes de formation² ont une dimension pratique particulièrement extrêmement prononcée en termes de *feedback* et d'accompagnement, qui est coordonnée aux cours de méthodologie d'enseignement.

Programme accéléré ou formation béton

La formation des enseignants a subi des attaques sévères depuis huit ans, qui ont conduit à déréguler les critères d'embauche et à faciliter leur privatisation. La pénurie d'emploi dans certains secteurs, par exemple en milieu à risque et minoritaire, justifie cette politique. Il est dès lors possible pour une entreprise privée d'offrir une formation accélérée ciblée sur les dix compétences du COTE, par exemple en deux mois d'été et, pour autant que le postulant candidat apporte des indications selon lesquelles les compétences ont été quelque peu développées, l'État accepte de certifier ces personnes sortant de formations brèves et ne remplissant pas les critères de professionnalisation optimaux³. Ainsi, certains se retrouvent sur le marché après avoir suivi une formation brève qui peut ne leur avoir coûté que quelques milliers de dollars.

En comparaison, les candidats à l'enseignement qui sortent du programme dont j'ai la responsabilité, dans le secteur des langues, doivent avoir leur *bachelor*, un ou deux semestres d'études à l'étranger, puis deux ans de formation intensive comprenant quatre stages accompagnés d'un

² On pourra consulter un exemple de programme dans l'encadré ou sur le site de l'université pour chaque programme disciplinaire, disponible en fichiers PDF.

³ J'ai donné plus de détails sur cette situation dans un article paru en 2006 dans *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.5. Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon

semestre, avec supervision et feedback quotidien du maître d'accueil, et quatre visites par semestre du superviseur universitaire. Ils suivent en plus du stage deux à trois cours du soir de deux heures trente chacun par semaine, neuf mois par an sur deux ans. Ils sont souvent engagés avant même de sortir de cette formation béton, car leur portfolio est bien étoffé sur l'ensemble de leurs expériences et apporte à l'employeur des indications de la qualité de la candidature.

Quand un district scolaire (responsable d'une circonscription) ou un directeur d'école ouvrent un poste d'enseignant, le poste est annoncé à l'échelle nationale. Le candidat qui sort d'une formation brève doit se débrouiller pour trouver l'information et postuler. Souvent, aucun dispositif n'est prévu pour ces gens, à moins qu'ils ne se branchent sur un chasseur de têtes. Par contraste, le candidat d'une grande université a le désavantage de finir sa formation avec souvent quelque 60 000 \$ de dettes remboursables sur dix ou quinze ans, mais l'institution dispose d'un bureau de placement à prix modique. Six mois avant la fin du programme, nos étudiants remplissent des formulaires en indiquant leurs choix : désir de placement, degré, États visés, genre d'enseignement, disciplines, vœux de salaire, etc. Leur profil est entré dans une base de données, ainsi que les lettres de recommandation de leurs professeurs, de leur stage et formateurs, numérisées sur fichier PDF. Quand un enseignant trouve un poste qui correspond au profil visé, l'étudiant reçoit l'information par e-mail. Il donne ou non son accord au bureau de placement et peut postuler. Le bureau de placement de l'université envoie alors son dossier de façon électronique à l'école, avec une copie papier. Le dossier comprend un mot de passe qui donne accès au portfolio électronique du candidat. Le portfolio contient des enregistrements audio et vidéo du candidat en train d'enseigner et un ensemble de réalisations pédagogiques qui témoignent de son engagement et de sa profession.

Un district scolaire ou un superintendant de district peut recevoir environ 100 lettres de candidature par poste ouvert. Sa tendance va être d'accepter les candidatures selon la qualité et la renommée des programmes de formation. Nos candidats sont souvent classés dans les premiers et reçoivent trois ou quatre offres d'embauche avant la fin de leur programme. Nous les autorisons à s'absenter du stage quelques jours pour prendre l'avion s'il le faut et visiter les écoles. Face à eux,



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.5. Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon

les candidats qui proviennent de programmes accélérés ont très peu de chances de réussite. Ils se retrouveront dans les milieux les plus difficiles avec les salaires les plus maigres, et sans garantie d'emploi.

Un système sous pression

Le formateur d'enseignants peut travailler aux trois cycles d'enseignement : bachelor, master et doctorat. Il peut par exemple donner chaque année un cours de méthodes d'enseignement à un petit groupe de stagiaires, superviser cinq stagiaires (équivalent administratif d'un cours dans cette institution) et leur rendre visite dans un collège ou un lycée quatre fois par semestre pour feedback, donner un cours de maîtrise, un séminaire de doctorat et assumer une dizaine de directions de thèses. Les étudiants au doctorat, quand il s'agit d'enseignants certifiés avec au moins trois années d'expérience de terrain, peuvent être chargés de superviser des stagiaires en échange de la gratuité de leurs études. Dans mon institution, la supervision de stage suit le modèle de supervision classique en trois temps :

1. planification de la visite et du but de l'observation ;
2. visite et observation d'au moins une heure, prise de notes minutée ;
3. rétroaction détaillée sur chaque aspect des interactions correspondant au contrat de visite.

Ce *feedback*, parfois donné à partir de registres audio ou vidéo, insiste autant sur les acquis et les aspects positifs que sur les aspects à améliorer, à partir d'un cadre de référence et des standards de formation articulés en compétences. Les stages sont en pratique accompagnée. Le maître de stage doit être présent au moins une fois sur deux au cours des rencontres de feedback avec le superviseur universitaire, car celui-ci joue un rôle important dans la formation. En effet, le plus souvent le stagiaire reste une heure à l'école après les heures de classe pour planifier les leçons du lendemain avec l'aide du maître accompagnant, qui a alors ses heures de bureau et reçoit parfois des élèves en difficulté pour un complément d'instruction.

La pression s'est accrue sur les candidats à l'enseignement depuis sept ans. Les frais de scolarité ont doublé dans bien des institutions. Les



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.5. Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon

exigences se sont élevées, avec la responsabilité d'apporter la preuve de sa compétence sur des portfolios électroniques. Certains stagiaires travaillent le soir, voire la nuit et le weekend, pour financer leurs études, ce qui a un impact sur la qualité du vécu en stage. La coordination des stages avec les écoles souffre également d'une intensification du travail des enseignants et des coordinateurs liée aux compressions budgétaires. Les stages sont normalement planifiés plusieurs mois avant le début de chaque semestre, typiquement à fin mai pour le stage de septembre et à fin octobre pour le stage de février. Toutefois, le nombre d'aléas dans la planification semble augmenter, comme le départ d'enseignantes dont le conjoint doit chercher du travail ailleurs, ou les cas de dépression et de maladie, les réorganisations internes soudaines suite à des abandons de poste, au point qu'on puisse se demander si le système, sous pression faute de budgets suffisants, n'est pas en train d'atteindre son point de rupture. En cela, la situation américaine ressemblerait à la situation française : les deux systèmes paraissent en voie d'implosion en raison d'un surcroît de contraintes et de l'absence du financement nécessaire.

François-Victor Tochon
Université du Wisconsin à Madison

Exemplaire de démonstration

Voici (page suivante) un exemple de programme de formation des enseignants (Langues étrangères) à l'université du Wisconsin à Madison, qui dure quatre semestres (prérequis à l'entrée = bac + 4, les stagiaires terminent avec un bac + 6 sans master) :



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.5. Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon

	Cours	Stages pratiques
Semestre 1	Apprentissage et développement humain (42 heures) Stratégies d'inclusion des élèves handicapés (42 heures) Comment enseigner les langues au premier degré (42 heures)	Practicum d'observation au premier degré Deux matins de 8 h à 12 h, plus sept rencontres de vidéo <i>feedback</i> en groupe le vendredi : • Observation et planification en collaboration avec le soutien, à l'école, du superviseur universitaire ; • Progression à la discrétion du maître accompagnant ; • Quatre ateliers portfolio électronique, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.
Semestre 2	Développement psychologique de l'enfant à l'adolescent (42 heures) Comment enseigner les langues au second degré (42 heures)	Stage au premier degré à mi-temps Quatre matinées, 8 h à 12 h + vendredi matin en groupe pour planifier les activités de la semaine suivante : • Responsabilité de deux leçons par jour (présence du maître accompagnant requise), le reste comme observateur ; • Progression à la discrétion du maître accompagnant ; • Quatre ateliers portfolio électronique, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.
Semestre 3	Lecture et intégration interdisciplinaire (42 heures) Politiques éducatives et société (42 heures)	Stage au collège à mi-temps Du lundi au vendredi, 8 h à 12 h : • Responsabilité de deux leçons par jour (présence du maître accompagnant requise), le reste comme observateur ; • Progression à la discrétion du maître accompagnant ; • Quatre ateliers portfolio électronique, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.
Semestre 4	Problèmes avancés dans l'enseignement des langues (42 heures)	Stage au lycée à temps complet ; Stage à l'étranger Du lundi au vendredi, toute la journée : • Responsabilité de quatre leçons par jour, le reste en coopération et observation ; • Progression du stage à la discrétion du lycée d'accueil. • Quatre ateliers portfolio électronique, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.

Liste des compétences de formation de cette institution :

<http://careers.education.wisc.edu/pi34/standardsT.cfm>

Liste des exigences par discipline dans cette institution :

<http://www.education.wisc.edu/eas/programs/>

(Cliquer ensuite sur Professional Education Requirements pour voir le programme de formation dans chaque discipline)



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2.6. La formation des personnels de direction ?

Alain Abadie

Diriger un établissement scolaire, un métier qui s'apprend ? Peut-on envisager de former professionnellement les enseignants par les IUFM et demain, sans doute, par l'université, et ne pas procéder de la même manière pour l'encadrement ?

Pour que les enseignants, mieux préparés, donnent le meilleur d'eux-mêmes, ils ont besoin d'être accueillis dans des établissements correctement administrés. La fonction pédagogique et la fonction administrative méritent la même considération et la même formation. En ce qui concerne la formation tant initiale que continue des personnels qui les composent. Il n'est plus possible aujourd'hui de faire une distinction entre ce qui relève du pédagogique d'un côté, de l'administratif de l'autre, dans l'Éducation nationale. Les deux fonctions sont totalement mêlées¹.

Diriger un EPLE nécessite des capacités d'analyse et de critique que seule la recherche peut aider à promouvoir, à bâtir et à consolider. La professionnalisation de la fonction de personnel de direction va de pair avec une reconnaissance universitaire à bac + 5 (master de gestion et administration des établissements du système éducatif, GAESE²). Cette formation est d'autant plus importante à assurer que se présentent au concours « des enseignants aux parcours méritoire, mais au faible niveau universitaire », comme le souligne Alain Boissinot. Le diplôme fait partie du statut des personnels de direction, ce qui pose le problème de la formation des

¹ cf. article de Bernard Toulemonde in La lettre de l'éducation n° 612 du 24 novembre 2008

² Créé en 2002, le master de GAESE est une formation organisée par l'université de Poitiers – Institut d'administration des entreprises (IAE), en partenariat avec L'ESEN. Ce master est ouvert à la formation continue depuis septembre 2004. Voir sur le site de l'ESEN, consulté le 29/06/10



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.6. La formation des personnels de direction

Alain Abadie

La réglementation et les instructions officielles

La formation initiale des personnels issus des concours est de nature statutaire : article 12 du décret du 11 avril 1988, puis article 9 du décret du 11 décembre 2001. Ce qui l'a définie le plus précisément, c'est l'arrêté du 15 juillet 1999 (BO n°30 du 2 septembre 1999). Son organisation pratique est décrite dans une note de service ministérielle du 5 août 1999. Le nouveau statut de décembre 2001 n'a entraîné aucune révision de ces deux textes.

Le premier de ces textes, l'arrêté, prévoit une formation de deux années, organisée en alternance entre un « stage en responsabilité » dans un établissement d'affectation et des « sessions de formation » dont la durée totale « est comprise entre soixante-dix et quatre-vingts jours sur les deux années de stage. » Sous l'autorité du recteur, un groupe académique de pilotage de la formation des personnels d'encadrement (GAPE) met en œuvre et évalue la formation, « en liaison étroite avec les autres personnels d'encadrement. » Enfin, il est prévu qu'un « livret de stage » accompagne chaque stagiaire « dans son parcours individuel de formation ». Ainsi sont posés les deux principes-cadres de la nouvelle formation : elle manifeste une nette rupture avec les dispositions antérieures, elle est postérieure à la prise de fonction et en alternance avec une formation individualisée et accompagnée.

Une formation qui se cherche ?

L'annexe 3 du protocole relatif aux personnels de direction, paru dans un B.O. spécial le 3 janvier 2002, concerne l'évolution de la formation des personnels de direction. Cette formation tient compte du fait que les personnels de direction font partie des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale tout comme les personnels d'inspection ainsi que les personnels de gestion. Six objectifs de formation communs à l'ensemble des personnels sont retenus :

- représenter l'institution et agir comme cadre du système éducatif ;
- développer une expertise au service de la politique éducative ;
- piloter des organisations complexes ;
- évaluer et contrôler les dispositifs et les acteurs ;
- communiquer en situation professionnelle ;
- contribuer à la gestion des ressources humaines.

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

7

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.6. La formation des personnels de direction

Alain Abadie

L'ensemble de cette formation est cadré et piloté au niveau national, tandis que la mise en œuvre se fait au niveau académique par le GAFPE, dont le responsable est désigné par le recteur. Des regroupements sont effectués à Poitiers dans l'École supérieure des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale (ESPEMEN), devenue depuis 2004 l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN). L'ESEN place le cadre, impulse la réflexion. Il est important d'étudier comment cette formation est mise en place au niveau académique.

L'alternance

La mise en place de la formation en alternance a pour but de permettre :

- d'articuler et de mettre en cohérence les activités conduites par le stagiaire dans les différents lieux et modalités de formation ;
- de faire varier les contextes afin de renforcer la capacité à mobiliser des ressources acquises en tirant profit de situations d'apprentissage ou observées.

Deux personnes jouent un rôle important dans la mise en place de cette formation. D'abord, le chef d'établissement qui accueille le stagiaire est aussi le formateur, à la fois supérieur hiérarchique et formateur d'un adjoint qui était professeur (dans la grande majorité des cas) l'année précédente. Que va-t-il déléguer à son adjoint ? Quels risques peut-il prendre ? Il est important de souligner que le chef d'établissement qui délègue ne s'exonère pas de ses responsabilités.

Ensuite, la deuxième personne est le personnel de direction qui a un rôle de tiers et qui est le tuteur. De la place qui est la sienne, il va pouvoir à la fois conseiller le « confident » du stagiaire, mais aussi du chef d'établissement. Si le dialogue n'est pas établi, est rompu ou que persiste une incompréhension entre le chef d'établissement et son adjoint, alors le rôle de tiers du tuteur est primordial.

Perspectives pour la formation initiale

L'évolution du métier des personnels de direction ne peut qu'entraîner un changement dans la conception de leur formation initiale. Pour cela, il importe de chercher à identifier les habiletés, les savoirs et les compétences que devraient avoir acquis les candidates et candidats à cette fonction de direction, en fin de leur formation. Si à sa création,

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

7

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.6. La formation des personnels de direction

Alain Abadie

la fonction de direction était attribuée au premier entre ses pairs enseignants, aujourd'hui le rôle du chef d'établissement ne se cantonne pas uniquement au domaine de la pédagogie. À la place qui est la sienne, il contribue à adapter le système éducatif à un environnement dont la plus forte caractéristique demeure la complexité. Quel que soit le type de formation, quelles que soient les instructions officielles, nous savons, depuis les années 70, avec les travaux des sociologues anglo-saxons, qu'au « curriculum formel » des programmes répond le « curriculum réel » de ce qui est réellement enseigné, tandis que l'apprenant se construit son « curriculum caché ». Ainsi, le vécu de chaque apprenant ne peut être que différent. À partir d'un même référentiel de compétences, chaque personnel de direction sera unique de par son parcours à la fois individuel et institutionnel.

Dans la plupart de ces référentiels, les valeurs dominantes sont l'efficacité, le rendement, le profit, la nécessité de résultats. Dans le domaine de l'éducation n'aurions-nous pas d'autres valeurs à mettre en avant ? Le système éducatif peut-il se contenter d'un simple personnel administratif à la tête des EPLE ? Le chef d'établissement a pour mission d'arriver à rassembler les hommes sur des projets, de ne pas disperser les forces, d'amener à créer par le projet d'établissement, celui de l'EPLE, afin que chacun se considère comme acteur et non comme simple agent. Les projets ne peuvent pas être menés à partir d'un donjon et encore moins d'une tour d'ivoire. « Le chef d'établissement est celui (or, lui seul est en mesure de le faire) qui peut être à l'origine d'un changement, non par la violence, non par le rapport sexuel, mais par le langage... »³. La priorité de la formation des personnels de direction n'est-elle pas d'acquiescer ce langage ?

Alain Abadie

Proviseur

de l'éducation – université Paul-Valéry Montpellier III

<http://monsieorange.fr/alainabadie/>

³ Eugène Enriquez, Claudine Haroche, *La face obscure des démocraties modernes*, Éd. Éres 2002.

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

7

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2.7. La formation pédagogique des enseignants de médecine

Jacques Barrier

La pédagogie n'est pas que l'affaire de l'Éducation nationale : c'est une affaire prise très au sérieux dans d'autres domaines comme l'enseignement de la médecine, en pleine conscience qu'enseigner un métier s'apprend, quelles que soient les connaissances et les compétences à transmettre.

Créé en 1996 par un groupe de responsables pédagogiques des Facultés de médecine d'Angers, Brest, Nantes et Rennes, le Diôme interuniversitaire (DIU) d'une année s'est inscrit dans le cadre conceptuel d'une approche par compétence de l'ensemble des professions de santé en formation initiale et continue. Le référentiel des compétences pédagogiques attendues, élaboré par le Conseil pédagogique de la Conférence internationale des doyens et des facultés de médecine d'expression française (CIFE), définit trois niveaux de compétence pédagogique.

1. Un niveau de compétence commune. Elle concerne tout postulant à un emploi, même temporaire, d'enseignant (par exemple assistant universitaire, maître de conférences cliniques de faculté de médecine en France). Elle consiste en une capacité à expliquer une démarche pédagogique prévue par les responsables pédagogiques, dans un contexte professionnel d'apprentissage habituel). L'enseignant reste « un exécutant » de la démarche pédagogique.
2. Le deuxième niveau de formation pédagogique est celui de l'enseignant titulaire. Il doit être un « professionnel généraliste en éducation », c'est-à-dire être capable de concevoir, de planifier, de réaliser et d'évaluer une action de formation. Il s'agit de la majorité des enseignants, qui ont une responsabilité de direction de programmes de formation initiale ou continue.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

2. La formation professionnelle ailleurs

2.7. La formation pédagogique des enseignants de médecine

Jacques Barrier

3. Le troisième niveau est celui d'une compétence approfondie dans un domaine spécifique de la pédagogie, avec capacité d'être une personne ressource dans son milieu. Cette compétence peut s'exercer dans la liste suivante :

- dans une perspective de changement pédagogique, une capacité d'encadrement, une capacité de gestion de grands programmes, de susciter des innovations ;
- une compétence de formateur des formateurs ;
- une compétence à planifier une recherche pédagogique.

Il s'agit donc d'un niveau d'expertise.

Ces niveaux de compétence pédagogique étant définis, le conseil pédagogique de la CIDMEF a fait des recommandations sur le contenu de la formation pédagogique pouvant être mise en œuvre pour atteindre les objectifs de compétence. Le deuxième niveau de formation pédagogique (niveau 2) est celui concerné par notre diplôme.

Objectifs

Le professionnel, généraliste en éducation doit être capable, à l'issue de cette formation pédagogique, de concevoir, de qualifier, de réaliser et d'évaluer une activité de formation.

- Concevoir et planifier : l'enseignant sera capable de rédiger des objectifs d'apprentissage à partir des besoins et de choisir les méthodes et moyens d'apprentissage adaptés aux objectifs.
- Réaliser : il sera capable de passer une activité de formation.
- Évaluer : il sera capable de mettre en œuvre une évaluation de l'action.

Moyens et méthodes

Il sera offert aux enseignants la possibilité d'acquérir des compétences pédagogiques par l'intermédiaire d'un cursus complet de formation avec des modules d'apprentissage.

Chaque module permet l'acquisition de compétences dans un domaine spécifique de la pédagogie :



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**

2. La formation professionnelle ailleurs

2.7. La formation pédagogique des enseignants de médecine
Jacques Barrier

- analyse des besoins de formation ;
- définition d'objectifs éducationnels ;
- production et utilisation des supports pédagogiques ;
- dynamique de groupe ;
- évaluation, tutorat, apprentissage du raisonnement clinique et de la décision médicale.

Évaluation

Il y aura une rédaction du travail pédagogique qui sera évaluée par les pairs et les responsables de la formation avec un suivi à distance. Pour qu'il y ait attribution d'un diplôme, il sera exigé que l'enseignant ait suivi le cursus avec une production pédagogique évaluée et validée.

Les points forts de l'enseignement

Il s'agit d'une formation ayant une approche centrée sur les compétences. Le travail personnel sur les pratiques est essentiel. Les séminaires interactifs basés sur des problèmes pédagogiques concrets avec discussions en petits groupes, mais aussi en plénière avec intervention d'un expert et théorisation sont particulièrement appréciés par les participants. La plupart des participants font l'effort de suivre un ou plusieurs des séminaires optionnels. Parmi ceux-ci, certains sont relativement théoriques (les interactions enseignants-formés, la motivation des étudiants) ; d'autres sont plus pratiques comme les stages pratiques, les technologies de l'information et la communication éducative.

La commission pédagogique pour le diplôme estime qu'il est nécessaire de passer par différents processus (l'analyse des pratiques, la confrontation à un cadre conceptuel, les commandations de pratiques), l'élaboration d'un projet personnel. Pour ce faire, chaque mémoire doit être rédigé avec la méthode d'une recherche qualitative. Après une étude de la culture pédagogique, une question doit être posée, des hypothèses soulevées : une méthode de travail correcte bien mise en place, avec interprétation des résultats.

À la fin de chaque séminaire, l'état d'avancement des mémoires est bien sûr évoqué par les experts et discuté en groupes.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

2. La formation professionnelle ailleurs

2.7. La formation pédagogique des enseignants de médecine

Jacques Barrier

Les points faibles du diplôme

La séquence des formations est relativement académique, puisque le premier séminaire aborde les bases fondamentales telles que la psychologie de l'apprentissage et la planification de l'enseignement. Les enseignements suivent les étapes dites classiques de « la spirale de l'éducation », c'est-à-dire l'analyse des besoins de formation, les méthodes et moyens pédagogiques, et enfin l'évaluation. Cette approche « séquencée » laisse les participants au diplôme sur leur faim pendant plusieurs mois. Le cadre conceptuel ne se met véritablement en place de façon concrète et cohérente qu'à l'issue du dernier séminaire.

Jacques Barrier
pour le groupe composé de J. Jouquan (Brest), Ch. Honnorat (Nantes),
F. Dubas (Angers), I. Richard (Angers), Ph. B. (Nantes),
Y. Maugars (Nantes), O. Armbrust (Nantes)
Département de FME et Développement Éducatif, Université de Nantes,
Faculté de Médecine de Nantes

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.1. Quelques années après, que dit-on de la formation initiale ?

Entretien avec Steve Martin
et Céline Mazeyrie

Les propos de ces deux jeunes enseignants sur leur passage à l'IUFM invitent surtout à mesurer la variété des expériences personnelles, ainsi que les écarts probables entre celles-ci et les intentions des formateurs, les plans ou les cahiers des charges de formation.

Steve Martin est professeur de mathématiques en collège, dans sa troisième année de titulaire après sa formation à l'IUFM de Nantes.

Céline Mazeyrie est actuellement maître assistant dans le premier degré, après un parcours de master de sciences de l'éducation, puis l'IUFM à Montpellier.

Quelques années après votre formation à l'IUFM, quel bilan faites-vous de ce que vous y avez appris... ou non ?

Céline Mazeyrie : Pour Steve Martin, la première année, consacrée à la préparation au concours de professeur des écoles (PE1) a été nettement plus enrichissante que la deuxième année (PE2). Tous les apports théoriques que j'ai pu recevoir par les formateurs et par mes lectures viennent essentiellement de cette année-là. En PE2, je dirais que seuls les moments de stage m'ont particulièrement accrochée. Quant à la rédaction du mémoire professionnel, ce n'est pas tant les apports théoriques ou de terrain que j'en retiens que « la méthodologie mémoire » que j'y ai apprise (ce qui n'est pas rien).



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

7

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



3. Devenir enseignant

3.1. Quelques années après, que dit-on de la formation initiale ?

Entretien avec Steve Martin et Céline Mazeyrie

Je rajouterai que j'ai longtemps continué d'enseigner par rapport à ce que j'avais appris à ce moment-là. Du reste, il me semble (mais c'est peut-être une fausse idée) que nombre d'enseignants continuent de « fonctionner » selon ce qu'ils ont appris durant leurs deux années de formation en IUFM. Un peu comme si l'on « était » ce que l'on « a appris » et quelque part approuvé à ce moment de formation.

Steve Martin : Pour moi le bilan est plutôt mitigé. En ce qui concerne la formation en elle-même, elle a été à mon goût trop superficielle. Les sujets n'ont pas été assez approfondis. Pour donner un exemple concret, en groupe transversal, lorsque nous avons « étudié » les conseils de classe, il nous a été demandé de donner notre avis sur un panel de trois ou quatre élèves en rédigeant une appréciation de fin de bulletin. Sorti du contexte (nous ne connaissions pas les élèves), ce petit jeu avait pour moi peu de sens. J'aurais préféré que l'on nous fasse davantage réfléchir sur les enjeux d'un conseil de classe, son mode de déroulement, le rôle de chacun (notamment du professeur principal).

Autre exemple : en groupe de référence, nous avons commencé l'année par l'explicitation d'une progression. Très bien, car à cette époque une idée très vague, comme tout le monde, de l'importance. Par contre, il nous a été demandé de faire notre propre progression personnelle, puis d'y réfléchir en groupe. Mais nous n'avons eu qu'une séance plénière sur nos productions pour expliciter les avantages et les inconvénients de ce que nous avons produit. Je sais que l'IUFM n'est pas de nous donner des méthodes toutes faites qui ne sont pas, mais j'aurais toutefois aimé avoir au moins des avis et des conseils par le responsable du groupe de référence. Je pense que ce qui est construit sur des idées donc, plus on en a, mieux c'est ; ensuite il faut savoir faire le tri. Bien souvent, les réponses à mes questions étaient données par ma tutrice.

Bien que je sois très critique, j'ai beaucoup apprécié la variété des problèmes posés et le mode employé afin de les résoudre qui consistait à se remettre en cause et à se poser des questions.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



3. Devenir enseignant

3.1. Quelques années après, que dit-on de la formation initiale ?

Entretien avec Steve Martin et Céline Mazeyrie

Quelles suggestions feriez-vous pour donner une nouvelle forme à la formation initiale ?

Céline Mazeyrie : Étant à ce jour devenue formatrice, je trouve que les stagiaires manquent cruellement de pratique en stage. Je redonnerais donc une part plus importante à cet aspect-là. Il me semble que la liaison inévitable et nécessaire entre la pratique et la théorie n'en serait que davantage renforcée. Et un stage de pratique accompagnée dans chacun des trois cycles de l'école primaire semble essentiel, tant c'est formateur.

Je crois aussi qu'un axe orienté vers les professionnels de l'orthophonie devrait être davantage mis en avant. En PE2, j'ai dû recevoir un suivi en orthophonie pour apprendre à respirer et à placer correctement ma voix. Cela m'a été très bénéfique pour la suite de ma carrière. Cela l'est toujours. Malheureusement, plusieurs enseignants souffrent de cet aspect en avoir connaissance. J'ai bien conscience d'évoquer là un aspect qui n'est pas tout à fait répandu, mais bon...

Steve Martin : Très brièvement : beaucoup plus d'heures de pratique et un temps bien défini (le plus long possible !) pour accompagner la pratique avec notre conseiller pédagogique tuteur (CPT). Personnellement, j'ai eu énormément de chance d'avoir une tutrice très disponible, toujours à l'écoute et de bon conseil, mais je sais que ce n'est pas le cas pour tous les stagiaires. Certains voyaient très peu leur CPT.

De plus, une formation sur la connaissance de nos élèves me paraît essentielle : comment « fonctionner » l'adolescent, de la psychologie ! Avant de savoir enseigner, il est très important de connaître notre public, les enjeux sociétaux pouvant agir sur leurs modes de pensée et sur leurs comportements. Ceci, je l'ai appris à mes dépens lors de ma première année de titularisation dans un collège « ambition réussite » dans lequel le public était différent du public que nous avions rencontré pendant notre année de stage.

Autre chose qui me vient à l'esprit, mais difficile à mettre en place, avoir un stage à responsabilité d'une classe en lycée et d'une classe en collège : deux visions différentes et deux CPT différents, pour donc, deux approches et par conséquent deux enseignements qui peuvent être différents.



3. Devenir enseignant

3.1. Quelques années après, que dit-on de la formation initiale ?

Entretien avec Steve Martin et Céline Mazeyrie

Pouvez-vous, en quelques formules, nous faire part de ce qui vous a permis d'acquérir, individuellement et collectivement, du métier ?

Céline Mazeyrie : Une remise en question très fréquente sur mes pratiques professionnelles, ce que j'ai recherché en m'inscrivant au CAFIPEMF¹. Le côtoiement de stagiaires en classe qui interrogent sur tel ou tel point nous amène forcément à nous questionner et à nous améliorer. Pour moi, la posture de formateur est garante de tout ce que je vais continuer d'apprendre dans le métier. On apprend tous les jours, tout le temps, et de tout le monde !

Être formateur en IUFM fait fréquenter un public spécialisé dans certaines disciplines qui là aussi, renforce cette posture (discussions ouvertes, conseils de lecture).

Steve Martin : En une phrase et je ne vois que celle-ci : mon rôle de responsabilité et les échanges très enrichissants que j'ai eus avec ma tutrice.

Si, autre point, la constitution de mon mémoire. Bien souvent décriée par beaucoup de stagiaires, la réflexion que j'ai eue sur mon mémoire m'a fait énormément progresser.

Steve Martin et Céline Mazeyrie
Entretien réalisé par Richard Étienne

Exemplaire de démonstration

¹ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

3.2. Une année en IUFM : désamour et frustrations...

Fatima Ait-Said

Et si l'acrimonie envers les IUFM s'expliquait, aussi, par des attentes excessives et des malentendus ? Sans nier les défauts de cette formation, une jeune professeure analyse ce qui s'y joue d'indispensable pour la préparation au métier.

Mon année de formation à l'IUFM a été une étape fondamentale de mon parcours professionnel, qui m'a permis de comprendre in situ et de manière accompagnée que les compétences disciplinaires ne sont pas tout, que même si certaines dimensions du métier sont liées aux « qualités humaines », beaucoup de ces dimensions s'appuient sur la formation. Ce peut paraître évident, mais la formation à l'IUFM m'a vraiment permis de prendre conscience, et surtout de prendre de la distance, de faire le point sur mon apprentissage professionnel. La dimension collective de cette année me manque beaucoup : je n'ai pas aujourd'hui le même recul sur ma pratique que j'avais durant ma formation. Ce retour était nécessaire, car il était lié à la réflexivité personnelle et collective que l'IUFM permet, encourage, voire organise. Si l'année de formation a été riche, c'est surtout parce qu'elle m'a fait croire, l'espace d'un an, que le métier d'enseignant pouvait être un métier où la collectivité avait sa vraie place. Ma première année de titulaire, en tant que remplaçant en Seine-Saint-Denis, m'a très vite fait comprendre la réalité individuelle du métier. Malgré l'intérêt que l'on peut trouver à enseigner pendant l'année de formation, il est extrêmement difficile de vivre ou de créer les mêmes conditions une fois titularisé.

Un des éléments qui a facilité la suppression des IUFM est la mauvaise réputation qu'elles jouissent. Et là, force est de constater que s'il n'y a pas d'unanimité, il est souvent de bon ton, dans les salles des profs, de raconter des anecdotes dignes des Monty Python que l'on a pu vivre lors de l'année de stage. À lire et à entendre certains, l'IUFM serait la version de l'Éducation nationale de *En attendant Godot*. Il est évident que les IUFM ont leur part de responsabilité dans le désamour des professeurs

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

1

Suivant →

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.2. Une année en IUFM : désamour et frustrations...

Fatima Ait-Said

pour cette institution, notamment en proposant des contenus parfois totalement à côté des besoins (par exemple la psychologie du jeune enfant pour des professeurs de lycée et collège). Mais selon moi, ce type de discours peut aussi s'expliquer par deux éléments plus essentiels.

Une définition complexe du métier d'enseignant

Il me semble que les discours autour de ce qu'est ou n'est pas le métier d'enseignant brouillent les enjeux et les objectifs affichés des IUFM.

La nature de ce qu'est l'éducation et de ce que sont les missions de l'Éducation nationale étant extrêmement difficile à définir, il existe presque autant de visions du métier que d'enseignants. La sempiternelle tension entre instruction et éducation n'est qu'un des aspects des difficultés à susciter le consensus autour de la définition de notre métier. Cette dimension structurelle, idéologique est indissociable de la mauvaise réputation des IUFM. En effet, quand on analyse les discours des professeurs sur les IUFM, les reproches fusent : pédagogisme, manque de connaissances disciplinaires, inadéquation avec ce qu'il faut pour exercer (regret du « non-apprentissage de l'autorité »). Cela dénote des désaccords sur ce qu'est la nature du métier et sur ce qu'est un professeur. Finalement, tant que l'idéal du professeur sera l'instituteur de la République qui fait un cours magistral à quarante élèves, les images, il est certain que les entrants dans le métier auront tout qu'être déçus, agacés, voire dégoutés par le contenu de la formation des IUFM qui ne donne aucune recette pour ressembler à l'image fantasmée.

Une attente démesurée

En effet, et c'est là le premier point de mon propos, il ne faut pas oublier que le jeune entrant, qui arrive à l'IUFM après plusieurs années d'études supérieures et après avoir réussi un concours difficile, a des attentes élevées par rapport à ce que la formation au métier d'enseignant va lui proposer. Pour un entrant dans la profession, il est très difficile de comprendre que finalement, le métier, le statut social qu'on espérait voir atteints ne le seront finalement qu'au bout d'une année stressante qui s'avère être une année d'évaluation, ou même une année qui va être une barrière à notre projet. C'est d'autant plus douloureux que dans nos parcours universitaires, à aucun moment la formation IUFM n'est présentée ainsi. Or, il s'agit bien, pendant cette année, de faire ses preuves face à soi-même, face aux élèves et face à d'autres collègues.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

1

Suivant →

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.2. Une année en IUFM : désamour et frustrations...

Fatima Ait-Said

En fait, il me semble qu'on est face à ce que le sociologue Ted Gurr appelait un phénomène de frustration relative. Plus on attend d'un événement ou d'une institution, et plus la probabilité d'être déçu est grande, alors que si l'on attend peu, la frustration peut être moindre. Ici, le désappointement est d'autant plus fort que les entrants sont convaincus d'avoir été sélectionnés par le concours, et qu'ils ont donc, dès la réussite à ce concours, toutes les compétences pour enseigner.

Ce désappointement vient à la fois du fait de devoir encore être évalué (on retourne à une position d'« élève » alors même qu'il nous semblait qu'en passant le concours, on était passé de l'autre côté du bureau), mais aussi des contenus de formation. Il y a une attente démesurée par rapport à ce qu'on va apprendre à l'IUFM : autorité, gestion de classe, transmission du savoir, vision du métier, etc. Tout cela sous forme de « recettes toutes prêtes » qu'il suffirait d'appliquer, comme on a pu appliquer les méthodes mathématiques, économiques ou des méthodes de type « gestion » au cours de notre scolarité. Quand on arrive à l'IUFM, on est déçu d'avoir des cours nous permettant de faire face à n'importe quelle situation de classe, et là, un formateur vous explique que « non, il n'y a pas de solution miracle, que ça dépend, que lui fait comme ça, que vous devez trouver votre voie... ». C'est pour le moins décevant, et ce d'autant plus que l'attente était grande. En conséquence, on rêve d'une sorte de faculté du professorat avec diplôme à l'issue, en option pour toute sa vie professionnelle, et on passe une année stressante à faire des erreurs et à apprendre de celles-ci.

Finalement, l'année de formation à l'IUFM prépare à l'idée que le métier d'enseignant est un métier fait d'essais, d'erreurs, d'expérimentations. Après ces deux années d'enseignement, je peux dire que l'année d'IUFM m'a bien préparée à ce changement de statut. En passant d'étudiante à enseignante, j'ai appris qu'enseigner, ce n'était pas appliquer de manière mécanique les mêmes recettes ; qu'enseigner, c'était aussi se tromper. Mais surtout que dans l'enseignement, paradoxalement, il n'y a pas de « bonnes réponses », mais des réponses adaptées à un contexte précis et à des personnes précises. Difficile à accepter pour la bonne élève que j'étais. Frustrations, vous dis-je...

Fatima Ait-Said

Professeure de sciences économiques et sociales

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

1

Suivant →

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

1

Suivant →

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



3.3. Mon entrée dans le métier

Nathalie Bineau

À ceux qui disent que seules comptent la formation sur le tas et l'expérience, une enseignante, qui a d'abord exercé sans formation initiale, fait le bilan de l'apport irremplaçable des IUFM, malgré tous leurs défauts.

J'ai été recrutée par le rectorat de Poitiers en tant que maître auxiliaire en septembre 2001. On m'a contactée un vendredi, j'ai assuré la présence le lundi suivant. J'ai cherché un logement, déménagé, assuré mes premières heures de cours devant des classes de différents niveaux, des collègues qui ont suivi. J'avais comme bagage ma maîtrise de lettres modernes, quelques stages d'observation dans des établissements scolaires, une grande motivation et beaucoup d'illusions.

Suffit-il d'improviser ?

Assez désemparée, je me suis tournée vers mes collègues. J'ai obtenu quelques réponses vagues : chacun fait comme il peut, il n'y a pas de règles... De toute façon, ça va fonctionner, ce n'est pas très difficile et puis les élèves sont tranquilles ici, il suffit d'être au fond, on n'en savait pas plus que moi.

J'ai débuté. J'ai beaucoup travaillé. J'étais isolée, j'ai tout inventé ou presque. J'ai pris des décisions, monté des projets, fait des erreurs.

J'ai géré et supporté comme j'ai pu les difficultés dans la classe. Je n'avais anticipé aucun des problèmes que j'ai rencontrés. Je peinais à trouver des solutions.

Les collègues semblaient considérer qu'il est normal de rencontrer des problèmes d'autorité quand on débute et que ça viendrait petit à petit.

J'ai terminé l'année scolaire épuisée, avec un sentiment d'intense satisfaction d'y être parvenue. En prime, j'ai réussi le CAPES.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.3. Mon entrée dans le métier

Nathalie Bineau

Se croire formée ou demander à l'être ?

Après une année d'enseignement, j'avais « le droit » d'être stagiaire en situation, d'assurer un temps complet immédiatement et d'être inspectée pour ma titularisation.

Je pouvais donc exercer sur le terrain le métier auquel je m'étais préparée pendant toutes mes études, c'est-à-dire que j'avais imaginé à partir de mon expérience d'élève, faire l'économie d'une formation considérée, si j'en croyais les témoignages de tel ou tel, comme inutile... Gagner du temps en somme, être utile, puisque, de toute façon, enseigner ne s'apprend pas, si ce n'est par l'expérience. Opinion si paradoxale pour une profession qui se fixe comme objectif de faire apprendre, justement.

Je pouvais au contraire en choisissant l'IUFM être reconnue en tant que professeure débutante et, à ce titre, être accompagnée et soutenue. Je pouvais considérer que mes savoirs disciplinaires, initialement acquis, m'avaient pas automatiquement transformée en une personne capable de les transmettre à des élèves qui ne me ressemblaient pas, que toute ma bonne volonté à faire réussir tous les élèves ne suffisait pas si je ne prenais pas la mesure des obstacles et des difficultés.

J'ai choisi d'être stagiaire à l'IUFM. À la fin de l'année, tout, j'ai été affectée dans un lycée. J'ai cherché un logement, j'ai été affectée, et assuré mes premières heures de cours devant une classe de seconde.

L'IUFM, malgré ses défauts...

Mais tout avait changé, et pas uniquement parce que j'assurais ma deuxième rentrée. Certes, les IUFM, tels qu'ils sont, sont éminemment perfectibles. Cependant, le temps dont j'ai disposé cette année-là m'a permis de poser des questions qui continuent de m'être utiles aujourd'hui. J'ai pu, non seulement prendre le temps de planifier mon enseignement, construire mes évaluations, mais aussi lire, réfléchir, débattre, prendre du recul et renoncer à des représentations parfois erronées. J'ai continué à apprendre mon métier d'une manière plus réfléchie et bien plus sereine que l'année précédente.

Mon tuteur, disponible et compétent, a su me faire partager son savoir-faire. D'autres, formateurs, intervenants, enseignants m'ont donné des outils pour avancer plus vite, m'ont aidée à analyser mes pratiques et

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.3. Mon entrée dans le métier

Nathalie Bineau

à m'améliorer, m'ont proposé des idées, des lectures qui ont ouvert mon horizon, m'ont permis de mettre en perspective ma situation d'enseignante dans ce pays-là, à cette époque donnée.

L'IUFM ne m'a pas transformée par magie en enseignante expérimentée, mais il m'a permis de progresser mieux et plus vite.

J'entends encore régulièrement tel collègue dire que lui, il a commencé à exercer sans préparation, qu'il a bien fallu qu'il se débrouille et qu'il y est très bien arrivé. J'« y suis arrivée » moi aussi quand j'étais maître auxiliaire, mais dans la douleur, et cela a eu un prix également pour mes élèves.

Je n'ai pas oublié ce sentiment d'être noyée du début : quand on ne sait pas comment corriger une copie, comment parler aux parents, comment construire une évaluation, comment vérifier qu'une leçon est sue, quelles activités mettre en place pour construire un savoir, et que l'on n'est pas non plus très bien où chercher les réponses à ses questions. L'IUFM, avec tous leurs défauts, limitent cette absence de repères. On n'est déjà pas rien.

Nous autres, enseignants installés dans un établissement, n'avons le plus souvent ni l'envie ni le temps de prendre en compte les débutants et nous n'avons pas non plus développé les compétences nécessaires pour le faire. Nous ne savons pas transmettre ce qui est devenu pour nous si naturel. Certains d'entre nous deviennent des tuteurs compétents, parce qu'ils ont choisi ce statut et ont réfléchi à ce qu'il impliquait ; d'autres deviennent des formateurs parce que le ministère octroie du temps pour accomplir leur mission.

Un recul salutaire

Aider les enseignants à former ne s'improvise pas. Sur le terrain, on devient la plupart du temps un bon enseignant expert en conduite de classe, rommé aux techniques d'évaluation, efficace pour mener des élèves à la réussite.

La formation initiale tend à nous donner, en plus, les moyens de réfléchir à nos pratiques, de sortir du cadre limité de notre classe, de notre établissement, de notre salle des profs, de garder ce recul salutaire qui peut-être nous permettra d'avancer sans trop s'aigrir, qui peut-être nous permettra de ne pas conclure à l'aube de la retraite : « La situation s'est

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.3. Mon entrée dans le métier

Nathalie Bineau

beaucoup dégradée. Les élèves ne savent plus rien. Ils n'ont plus aucune motivation, aucune méthode. Quand je pense à ce que je faisais au début de ma carrière... ce n'est plus possible aujourd'hui. De toute façon, les réformes ne changent rien. On n'a pas les moyens de les appliquer. On a tout essayé. Rien ne marche ».

Peut-être bien que ce qu'elle nous donne, cette fameuse formation, c'est justement ce que nous essayons de transmettre à nos élèves : les moyens d'être des humains conscients et responsables, capables d'exprimer leur pensée et d'agir sur le monde dans lequel ils vivent ; les moyens d'être des enseignants capables de se mettre à distance de la désespérance du quotidien scolaire pour garder ce cap, vaille que vaille.

Nathalie Bineau

Professeure de français en lycée à Parthenay

Le mage et l'enseignant

« Rien ne serait plus grave pour notre avenir collectif que de laisser choir à l'opinion publique que le métier d'enseignant est, avec celui de médecin, celui qui ne nécessite ni techniques maîtrisées ni projets construits dans la durée, mais qui repose dans une réflexivité collective. »

Philippe Meirieu

Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale, 27 décembre 2008

L'annonce de la suppression des IUFM a été accueillie avec consternation et incrédulité. La facilité avec laquelle le ministère de l'Éducation nationale peut supprimer le travail de plusieurs décennies me surprend et m'effraie. Pourtant, les enseignants aussi multiplient les attaques violentes contre les IUFM. Ces discours, haineux parfois, semblent constituer un lieu commun dans le milieu enseignant. J'aime donc remettre en question ce qui peut apparaître comme un refus de se former et réfléchir, ce qui peut constituer un obstacle à la formation.

Enseigner, comme tout ce qui se fait en salle des profs, s'apprend par l'expérience (ce qui n'est pas faux) et les IUFM n'ont donc pas de raison d'être (ce qui est terrible). Lutter contre cette représentation prégnante chez les enseignants est une gageure. Elle me semble d'ailleurs rejoindre l'élitisme républicain. Deviennent de bons enseignants ceux qui ont du talent et du mérite, ceux qui, face aux difficultés du métier, ont su trouver des solutions par eux-mêmes. L'individu en sort valorisé, à condition bien sûr que cela fonctionne avec les élèves...

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.3. Mon entrée dans le métier
Nathalie Bineau

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Je perçois souvent la lassitude de mes collègues stagiaires face à ce qu'ils perçoivent comme une surveillance. Le professeur stagiaire vit avec l'angoisse ou l'inquiétude, sinon du redoublement, du moins du mauvais rapport. Mais ces éventuelles critiques sont d'autant moins bien vécues qu'elles ne lui semblent pas légitimes, puisqu'il a été reçu au concours et qu'il se sent enseignant à part entière.

Se retrouver encore dans la situation d'élève frise l'insupportable pour de jeunes adultes qui pensent enfin en avoir fini avec l'évaluation. Faire cours en présence d'un adulte qui analyse tous vos faits et gestes n'est pas facile, surtout quand cela s'oppose à la culture du métier : la classe reste traditionnellement fermée au regard extérieur.

D'ailleurs, les exigences de l'IUFM entrent parfois en contradiction avec les pratiques du terrain. Les incitations à questionner son enseignement se heurtent à l'urgence et aux difficultés du quotidien. Le collègue expérimenté peut dire au jeune enseignant « que lui ne fait pas du tout comme ça » mais que cela lui demanderait trop de temps, qu'il faut adopter les pratiques de l'inspecteur pour la visite, puis se hâter de tout oublier ». Enfin, en observant les pratiques de ses collègues, finit par se dire « ce n'est pas si mauvais que cela, qu'il est même plutôt bon en comparaison ». Il aimerait que les formateurs le reconnaissent comme pair ».

Je crains que la formation n'intervienne pas au moment le plus adéquat. Après plusieurs années d'études, après la réussite d'un concours qui a exigé beaucoup d'énergie et d'investissement, on arrive dans la classe, on aimerait enseigner sans détour.

Je pense que la formation à ce métier devrait intervenir sur une période plus longue, dès les premières années d'études, de manière progressive, et qu'elle devrait se poursuivre de manière approfondie qu'actuellement pendant les premières années d'exercice. Il me semble que d'une part, nous serions mieux formés et que, d'autre part, nous serions sans doute moins réticents à apprendre à enseigner. Et pourtant, ça se passe aujourd'hui comme si la culture de la formation s'opposait à la culture enseignante.

Se former résulte beaucoup d'une démarche individuelle et exige une motivation constamment renouvelée. L'appétit de se former m'a conduite à lire les *Cahiers pédagogiques*, mais c'est un formateur IUFM qui, le premier, me les a mises dans les mains. Je ne sais pas comment on donne l'envie de se former, mais je ne sais d'ailleurs comment on donne aux élèves l'envie d'apprendre. Cependant, je m'emploie chaque jour à trouver des biais pour y parvenir. J'imagine que les formateurs s'y emploient également. Continuons !

Nathalie Bineau



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.3. Mon entrée dans le métier
Nathalie Bineau

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Accompagner les professeurs débutants, est-ce si facile ?

Voici une anecdote authentique :

Un enseignant prend pour la première fois la charge de professeur principal en sixième dans le collège où il enseigne depuis trois ans.

Il va voir le principal de l'établissement pour lui demander comment se passe l'accueil des sixième le jour de la rentrée. Le principal lui répond avec amabilité de ne pas s'inquiéter, que ça se passe toujours bien.

Soit. Notre enseignant décide néanmoins de se renseigner auprès de ses collègues professeurs principaux de sixième depuis quelques années. Il leur pose des questions concrètes. On lui répond avec bienveillance de ne pas s'inquiéter : ça se passera sans problème.

Certes, le collègue a de la ressource. Ça se passera : il manquera de temps faute d'avoir pu anticiper le rythme de la journée de rentrée, mais ça se passera et l'année suivante, ça ira beaucoup mieux.

Inévitable ? Peut-être. Reste que, face à une question aussi précise, l'habitude est de rassurer le collègue, pas de lui répondre. Cela est très sceptique quant à l'efficacité du compagnonnage dont il dispose.

Exemplaire de démonstration



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



3.4. Une année extraordinaire

Patrice Bride

Tout n'était pas passionnant dans l'année l'IUFM,
mais c'était un temps d'intense réflexion. Au point
qu'il faudrait la refaire une fois tous les dix ans !

Avant mon année à l'IUFM de Lyon en 2001/2002, j'ai été maître auxiliaire pendant cinq ans, assurant des remplacements dans l'enseignement privé. Aucune formation durant les deux premières années : je me suis donc mûtre débrouillé avec les manuels bien sûr, également avec les vieux cahiers de cours de collège, vieux d'une quinzaine d'années. Je n'ai pas du tout mal débrouillé, faute de talent, peut-être, de références pédagogiques sûrement. Bien sûr, on finit par apprendre, ne serait-ce que parce qu'il est facile de constater à quel point on peut et on doit en faire pour gérer la classe, pour transmettre des connaissances un peu solides, pour trouver des pistes de remédiation aux élèves en difficulté.

Après mon année d'IUFM, j'ai été affecté dans un collège plutôt difficile de la banlieue lyonnaise : là non plus, rien de facile, rien qui fonctionne très bien, et encore beaucoup de choses à repenser, à réajuster.

Alors, pourquoi parler d'une année extraordinaire à propos de cette formation à l'IUFM ?

Mes souvenirs de la première séance de formation, un jeudi, après une matinée consacrée aux évènements magistrales avec le mot du recteur, du directeur de l'IUFM, etc., sont pourtant assez sinistres. Des négociations sur les crédits pédagogiques, à défendre contre les disciplines prédatrices ; une feuille de consignes de rentrée pour les élèves, montrée très rapidement au rétroprojecteur pour nous empêcher de la recopier, puisqu'il fallait que nous la concevions nous-mêmes sans céder à la facilité de la recette toute faite ; un triangle pédagogique rapidement esquissé au tableau dans le dernier quart



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.4. Une année extraordinaire

Patrice Bride

d'heure : tout cela faisait un peu léger comme bagage pour accueillir nos premiers élèves le lundi suivant...

Extraordinaire tout de même, d'abord par la diversité des modalités de formation : l'observation de cours (de la stagiaire qui était affectée dans le même collège que moi, de mon conseiller pédagogique, une enseignante en lycée lors d'un stage complémentaire) ; la reprise de mes propres cours avec le conseiller pédagogique ou la formatrice de l'IUFM qui y avait assisté ; les séances de formation à l'IUFM, en regroupement disciplinaire ou pas, réguliers ou ponctuels, recourant à des dispositifs très variés ; le travail de préparation du mémoire professionnel ; la visite d'un établissement de l'éducation prioritaire ; et de façon moins formelle, tous les échanges avec les autres stagiaires, les collègues rencontrés à différentes occasions.

Tous ces moments de formation ne m'ont pas laissé indifférents. Certains impérissables : les conférences en amphithéâtre sur des sujets juridiques du métier, ou la prise en charge des élèves à situation de handicap étaient davantage l'occasion de méditer sur la fonction des stagiaires bavardant sans gêne jusqu'à couvrir la salle, que d'apprendre durablement quelque chose. Certaines séances de didactique étaient trop ardues, au point de ne pas sembler vraiment trop déconnectées des problèmes du terrain de l'enseignement : elles n'étaient pas inutiles pour autant, même si elles suggéraient une approche des contenus très ambitieuse, difficile à tenir dans le cadre des programmes. Si je m'en souviens encore, c'est aussi parce que j'ai trouvé le moyen, à certaines occasions, de m'efforcer à éviter une approche trop scolaire, trop simplifiée. Il y a des graines qui mettent quelques années à germer...

Extraordinaire j'ai eu le sentiment, par exemple, d'enfin comprendre pourquoi mes punitions à base de lignes à copier étaient si peu satisfaisantes. Comment on pouvait utiliser les corrections de copies pour enrichir les occasions d'apprentissage, comment mieux organiser le travail de groupe que j'avais déjà expérimenté, etc. Bref, j'ai eu l'impression de bonifier l'expérience que j'avais commencé à accumuler sur le tas durant mes années de maître auxiliaire, en ayant à l'IUFM de multiples occasions d'y revenir, d'approfondir mes réflexions à mes pratiques. Je crois que c'est ce qui me faisait particulièrement apprécier

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3. Devenir enseignant

3.4. Une année extraordinaire

Patrice Bride

les analyses de pratique menées en groupe interdisciplinaire : cette approche très organisée et progressive d'une situation éducative me paraissait très fructueuse, là où les autres stagiaires s'impatienzaient de ne pas avoir plus rapidement des réponses toutes faites à leurs problèmes. Ça a été particulièrement le cas à l'occasion de la préparation du mémoire professionnel, charge de travail assez lourde, mais si utile pour mener un véritable travail de réflexion personnelle.

Extraordinaire enfin, parce que j'ai le souvenir d'une année d'ébullition, trépidante, sans doute même un peu trop, contrastant en tout cas avec la plus ou moins inévitable routine qui s'installe les années suivantes : un même établissement, les mêmes collègues, les mêmes programmes, etc. Alors, je fais un rêve : une année d'IUFM tous les 10 ans, pour découvrir d'autres pratiques, d'autres approches, d'autres établissements, des réflexions plus générales, en ayant le temps de les travailler. Il n'en reste heureusement les *Cahiers pédagogiques*, que j'ai découvert... à l'IUFM !

Patrice Bride
Professeur d'histoire-géographie en collège

Exemplaire de démonstration

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

3.5. Attention, chantier : maitresse en construction

Armelle Legars

Trois années d'expérience en tant que professeur des écoles, c'est peu, et pourtant cela suffit pour sentir se mettre en place certaines compétences. Cela suffit également pour prendre conscience que la formation se poursuivra encore longtemps.

Qu'est-ce qui m'a permis de construire mes premières compétences ? La formation initiale, bien évidemment, et surtout l'aller et retour constant, la réflexion, grâce aux stages en responsabilité proposés à l'ICEM. C'est le temps de préparer toute une séquence en bénéficiant de l'expertise des formateurs, revenir à posteriori sur ce qui a fonctionné, faire des liens explicites avec les enseignements plus théoriques, un luxe qui ne se reproduira plus vraiment par la suite.

Une première année difficile

Pourtant, la première année dans « ma » classe a été difficile à vivre. Je ne savais pas gérer le temps des apprentissages, peut-être un peu sur la durée d'une séance, en fait pas du tout à l'échelle de la période ou de l'année. La phase d'apprentissage de l'élève est très abstrait, ça n'y est pas confronté. Le rythme de l'enseignant, lui aussi, demande un long rodage : j'ai eu du mal à ne pas me laisser submerger par la montagne de tâches à accomplir au quotidien, tout en gardant un œil sur le moyen ou le long terme. Et surtout je n'étais pas préparée à l'intensité des relations affectives qui se jouent face au groupe-classe. Du côté des élèves, bien sûr, par les conflits entre eux (comment les remettre au travail après une récréation mouvementée ?), par leur



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire de démonstration



parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



3. Devenir enseignant

3.5. Attention, chantier : maitresse en construction

Armelle Legars

besoin de me tirer vers l'affectif (cet élève qui ne se mettait au travail que dans une relation duale, jamais dans le groupe...), par leur détresse face à des situations familiales dramatiques (une petite fille dont le beau-père s'est suicidé en milieu d'année, une autre dont les frères et sœurs avaient tous été retirés de la garde de la mère, mais pas elle...). De mon côté également, les enjeux affectifs m'ont surprise : je ne pensais pas qu'une journée « ratée » dans ma classe m'affecterait autant, qu'à la sortie des élèves je sentirais physiquement toutes les tensions de la journée, que les questionnements professionnels entraineraient des remises en cause très personnelles.

La formation, une affaire de collectifs

Bref, à l'issue de la formation initiale, il reste beaucoup à apprendre. Qu'est-ce qui m'a permis d'avancer depuis ? Les collègues ont été au premier lieu. J'ai eu la chance de travailler dans deux écoles où l'accompagnement existe réellement, et notamment dans une école d'accompagnement ZEP où de nombreux projets étaient construits en commun. Dans un tel cadre, j'ai pu continuer à réfléchir sur le plan didactique et pédagogique, et construire mon positionnement professionnel en me référant à des exemples vécus.

J'ai pu m'appuyer sur d'autres sources de formation : les stages de circonscription organisés pour les titulaires en 1^{re} et 2^e année, notamment. Ils m'ont fourni une occasion d'aller au-delà du recul, de revenir sur certains points abordés à l'IUFM, qui, par l'expérience pratique, avaient pris un nouveau relief. Ils ont aussi représenté un temps d'échanges essentiel entre enseignants débutants, et une opportunité très intéressante de rencontrer d'autres collègues et d'autres dispositifs de l'institution, en SEGPA, en IAD, etc.

Les conseillers pédagogiques, aussi, peuvent se révéler d'une grande aide : par exemple lors de « visites » où ils observent une de nos séances. À l'issue de l'observation de notre classe, ils encouragent et ouvrent des pistes de réflexion. Parfois, ils peuvent mener des séances en classe, et apporter eux aussi un exemple supplémentaire de démarches didactiques et pédagogiques, et aussi de ce qu'est un maître ou une maîtresse face à ses élèves. Bien sûr, aucun formateur ou collègue ne peut être un modèle, mais l'observation de nombreux collègues m'a permis de construire un



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



3. Devenir enseignant

3.5. Attention, chantier : maitresse en construction

Armelle Legars

portrait imaginaire d'une « maitresse idéale », et donc la direction vers laquelle j'aimerais avancer...

Mais au contact de ces collègues expérimentés, j'ai aussi appris que parfois, il n'y a pas de réponse à mes questionnements, que face aux difficultés de certains élèves nous restons démunis. J'ai aussi très vite compris que, si je souhaitais renforcer mes compétences, je devais me prendre en main : les questionnements peuvent rapidement se retrouver noyés dans le quotidien, surtout si l'on se retrouve dans une école où il n'y a pas de travail en équipe. Je dois continuer à lire, à me documenter, à solliciter des échanges et des conseils... J'ai aussi rejoint le Crap, et les deux rencontres auxquelles j'ai participé m'ont offert une belle source d'énergie pour poursuivre cette démarche.

Enfin, parmi mes « formateurs », je n'oublierai certainement mes collègues, mes élèves, et surtout ceux que l'on dit difficiles... Car leurs défis m'ont posé autant de questions que je suis obligée de me poser, et dans ce questionnement que mes compétences continuent à se construire.

Armelle Legars
maitresse des écoles

Exemplaire de démonstration



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

10

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

3.6. Mes débuts en 1947

Jacqueline Salaün

Le récit d'un parcours complexe, en un temps où la formation rudimentaire, les moyens matériels bien limités et des élèves pas toujours aussi modèles que dans les livres ne garantissaient pas un confort pédagogique à toute épreuve...

Je suis issue d'un milieu très simple, mon père est décédé alors que j'avais quelques mois, ma mère et mon frère aîné m'ont élevée. Après mon certificat d'études, je suis allée à l'École primaire supérieure pendant quatre ans, j'y ai obtenu mon brevet élémentaire qui me permettait d'être recrutée à l'École normale. Mais il fallait signer un engagement de dix ans. Si j'avais été amenée à démissionner, ma mère aurait dû être obligée de rembourser la scolarité. Les incertitudes du moment ne me permettaient pas d'envisager l'avenir avec sérénité et je n'étais pas tout à fait sûre de vouloir être institutrice. Si la guerre n'avait pas éclaté, j'aurais eu mon brevet supérieur. Je n'ai pas pu continuer ma scolarité à l'École primaire supérieure, car il fallait être interne, ce que ma mère ne pouvait supporter. J'ai donc suivi des cours par correspondance pendant les bombardements. J'ai été élève au lycée, et obtenu mon baccalauréat. J'ai ensuite intégré la fac de droit pendant un an.

J'ai commencé à travailler après le décès de mon frère ; ma mère connaissait quelqu'un à l'École normale académique et j'ai pu effectuer des suppléances, sans jamais aller à l'école normale. J'ai continué à suivre mes cours de fac le soir, et les cours Pigier pour apprendre à taper à la machine.

Mes premières expériences étaient des postes de suppléance, j'ai beaucoup pleuré. L'enseignement était très mal, les élèves étaient très nombreux, les petites sections avaient 50. Au moment de la mi-carême de Nantes, les enfants étaient peu disciplinés. Je n'avais aucune formation. Je me souviens avoir giflé un élève qui alors s'est enfui de l'école. Heureusement, le directeur m'a protégée. L'élève était parti dans un magasin du centre-ville pour jouer dans les escalators tout nouveaux.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



3. Devenir enseignant

3.6. Mes débuts en 1947

Jacqueline Salaün

J'ai vraiment appris le métier lorsque j'ai été nommée pour un remplacement de six mois. À mon arrivée, j'ai été très mal accueillie. La collègue qui était là depuis longtemps avait envie de faire autre chose et avait suivi une formation sans avoir prévenu sa directrice. Or, la classe marchait bien et elle craignait de la laisser à une enseignante non formée. La directrice a donc demandé à sa collègue de venir m'expliquer comment faire la classe. Pendant deux jours, j'ai appris comment on préparait un cahier journal, quelles activités proposer, comment corriger, etc. C'est là que j'ai vraiment appris mon métier.

J'ai appris à faire de l'imprimerie sur mon poste suivant, à étudier la nature sur un autre. Je suis allée aussi dans une vieille école en Bretagne, le midi on mangeait du chien de mer, c'était une horreur. Il n'y avait pas de toilettes. Dans une commune près de Nantes, quand j'arrivais le matin il fallait allumer le poêle.

Pour passer le CAPE, j'ai dû faire trois ans de devoirs avec l'inspecteur qui les corrigeait. L'inspecteur me donnait à lire des ouvrages de pédagogie et des devoirs à faire sur les sujets abordés. Au bout de quatre ans de préparation, j'ai passé le CAP écrit qui consistait en un devoir sur la pédagogie, puis une inspection en classe. Durant ce message !

Jacqueline Salaün
Institutrice en retraite

Exemplaire de démonstration

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

1

Suivant →

parcours D

Analyser ses
pratiques

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.1. S'approprier des savoirs professionnels

Dominique Bucheton

Au cœur du métier, les gestes professionnels sont ces « gestes de faire » qui permettent des ajustements multiples. Pour les identifier et à les faire acquérir, il faut, dans le cadre des formations réduites de la formation, développer la réflexivité des enseignants.

Quelles que soient les formes institutionnelles que prendra la formation des enseignants, elle devra répondre à quelques questions centrales non résolues. Conduire la classe dans la dynamique la plus ordinaire des enseignants des contenus enseignés en classe et à son hétérogénéité est une des plus cruciales. Cela demande à l'enseignant de rassembler les savoirs didactiques et pédagogiques. Professionnaliser la formation nécessite d'objectiver mieux les gestes professionnels qui dans le réel de la classe, articulent constamment ces préoccupations. Ceux-ci, spécifiques du métier enseignant, s'actualisent dans l'organisation planifiée des routines du travail scolaire, dans la conduite des tâches préparées à l'avance, mais aussi dans le surgissement de toutes sortes d'imprévus : événements extérieurs ou relatifs à la

Exemplaire de démonstration



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.1. S'approprier des savoirs professionnels

Dominique Bucheton

découverte d'une notion, lacunes ou acquis inattendus, résistances, malentendus, fatigue, etc.

Des gestes professionnels

Cette conduite ordinaire et non tranquille de la classe repose sur des « savoirs » et « règles professionnelles » (quand l'agitation monte : donner une tâche écrite !). Elle ne s'improvise qu'en apparence. Le développement de ces savoirs professionnels est trop lent si l'on se fie à la seule expérience. Peut-on en accélérer l'appropriation en théorisant les préoccupations saillantes et partagées qui les sous-tendent (capter et maintenir l'attention des élèves vaut pour les élèves de trois ans comme pour les étudiants d'un cours magistral à l'université) ? Ces savoirs et gestes professionnels appartiennent à des registres différents qui s'articulent entre eux dans l'action en une architecture complexe. Ils sont constitués de gestes génériques communs à toutes les disciplines : assurer une progression, contrôler la présence des élèves, vérifier, contrôler ce qui est fait à la maison, évaluer des copies, etc.) et d'autres plus spécifiques. Ces derniers sont des gestes d'ajustement beaucoup moins visibles, mais tout aussi essentiels, car liés à l'ancrage dans le contexte. Au cœur du métier, ils permettent des ajustements multiples : difficultés cognitives de l'élève, hétérogénéité sociale et scolaire de la classe, difficultés de compréhension de telle notion, pression de tel parent, dispositif de soutien inapproprié, neige, canicule, fatigue, visite de l'inspecteur, etc. La liste en est infinie. Pourtant, les préoccupations qui structurent ces gestes d'ajustement se traduisant par des prises de décisions constantes, l'enseignant en prend en moyenne plus de 600 à l'heure (dans une CP) sont en nombre limité et donc enseignables.

Il est possible maintenant de comprendre en partie les configurations dynamiques qui se qualifient dans l'action (les postures d'étayage des enseignants notamment : par exemple, dans une posture d'accueil, l'enseignant prend le temps d'écouter les élèves, n'évalue pas immédiatement leur réponse, a le souci de les faire communiquer entre eux), de comprendre aussi comment ces postures déclenchent tel ou tel type d'ajustement (faire relire le texte plutôt que donner la réponse par exemple).

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

1

Suivant →

parcours D

Analyser ses
pratiques

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.1. S'approprier des savoirs professionnels

Dominique Bucheton

Repenser la place de la préoccupation didactique

La culture professionnelle du système français et ses modes d'évaluation font que l'activité des enseignants est majoritairement pilotée par des préoccupations didactiques, y compris en maternelle, y compris lorsqu'il s'agit de questions plus strictement éducatives, comme par exemple l'éducation à la santé et à l'environnement supportée principalement par la biologie. C'est à cette aune que se fait l'évaluation de l'efficacité des apprentissages des élèves, et bientôt de l'agir du maître.

En formation professionnelle les savoirs, concepts, modélisations didactiques sont traités en dehors des savoirs professionnels dits « pédagogiques » qui conditionnent pourtant leur appropriation par les élèves. La longue histoire de la formation a fait de ces savoirs (tous professionnels) deux branches non communicantes, alors même que leur articulation est au cœur de l'activité de l'enseignant d'aujourd'hui ! Au passage, notons que cette opposition didactique / pédagogique est obsolète et qu'il convient de définir les didactiques comme traitant non seulement les objets à enseigner et les problèmes éducatifs ou théoriques qu'ils posent, mais aussi les situations et conditions de leur appropriation par les élèves.

Prenons un problème de formation à la fin de 2008 : soit un stagiaire professeur des écoles 2^e année qui a son stage filé en Cours préparatoire (il est dans la classe tous les jours). Son souci principal est de « tenir » une journée entière d'activités multiples qu'il va devoir s'autoprescrire. Ni le manuel, ni les conseils du collègue qu'il remplace ne suffisent. Quels savoirs professionnels lui fournir pour étayer son mode de prise de décision avant et après la séance (choix du support de lecture, gestion de l'espace de la classe, succession des tâches, prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, maintien de leur attention et surtout choix des objets et savoirs visés) ? Va-t-il faire nommer les sons ou les lettres, écrire en cursive ou accepter les mélanges de graphisme ? Privilégier le travail en collectif ou mettre en place des ateliers dans la continuité de la maternelle ? Le formateur peut-il se contenter de le renvoyer à l'abondante littérature sur la question, au dernier article de la *Revue française de pédagogie* ou aux deux pages succinctes des *Instructions officielles* ? Peut-il l'inviter à imiter un collègue observé un jour ou deux ? Ou, et c'est notre position, va-t-il lui apprendre à raisonner sur

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

1

Suivant →

parcours D

Analyser ses
pratiques

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.1. S'approprier des savoirs professionnels

Dominique Bucheton

la question didactique posée en lui faisant prendre conscience des divers paramètres didactiques, psychologiques, sociaux, communicationnels, culturels, institutionnels qui se jouent et que, consciemment ou pas, il met en jeu ? Mais sous quelle forme alors activer ce questionnement large, mais indispensable, dans le temps très réduit de la formation ? Tel est le problème que nous avons cherché à résoudre au travers d'une recherche technologique et que nous testons actuellement dans un projet innovant de formation à l'IUFM de Montpellier.

Un modèle théorique de l'agir enseignant pour fonder la cohérence et l'empan large des savoirs professionnels

Le modèle du multi-agenda cherche à dépasser ces multiples partitions ou registres de savoirs professionnels. Il identifie l'imbrication très étroite de quatre préoccupations communes pour la conduite de pratiques didactiques. Chacune de ces préoccupations a été nommée et pensée à partir d'une multitude d'approches théoriques (sociologie de l'école, théories des apprentissages, modélisations didactiques, travaux sur la communication scolaire, psychologie sociale, etc.)

- Le pilotage : gérer le temps, l'espace, la charge des tâches et le choix des artéfacts ;
- Le tissage : contribuer à donner du sens aux tâches en faisant opérer des liens avec le déjà appris, avec l'expérience personnelle, avec la tâche suivante ou le résultat attendu ;
- La préoccupation d'atmosphère qui consiste à gérer l'évolution des formes et espaces de dialogue possibles, la place pour la pensée et la parole singulière (ou inscrite) de l'élève ;
- La préoccupation d'ajustement qui consiste à doser, diversifier les formes d'aide apportées par le maître ou d'autres tuteurs ou intervenants.

L'ensemble de ces quatre préoccupations est articulé, voire soumis à la visée d'un ensemble de contenus didactiques.

Les développements récents du modèle permettent en outre d'identifier des organisations de gestes professionnels dessinant diverses postures d'étayage (posture d'accompagnement, de lâcher-prise, de contrôle, d'enseignement, posture du jeu de devinettes, posture de surétayage). Le jeu des postures des novices est plus réduit que celui des experts,

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

1

Suivant →

parcours D

Analyser ses
pratiques

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

1

Suivant →

parcours D

Analyser ses
pratiques

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.1. S'approprier des savoirs professionnels

Dominique Bucheton

l'inquiétude majeure du pilotage de la classe ou la crainte d'une atmosphère qu'ils ne contrôlèrent plus, tendant à les faire camper sur des postures de contrôle ou de surétayage.

Les premiers résultats de l'année 2007-2008 montrent que l'appropriation du modèle du multi-agenda a permis incontestablement de développer le niveau de réflexivité des stagiaires. On ne sait pas encore s'il a aussi développé leur agir. L'observation longitudinale de quelques néotitulaires permettra de répondre à la question. Cette recherche a en outre permis que se constitue entre les divers formateurs et les stagiaires une culture technologique commune de la formation et de l'enseignement. Elle a contribué à structurer, objectiver les savoirs professionnels, qu'ils viennent de l'expérience ou de sa théorisation.

Dominique Bucheton
LIRDEF, IUFM, université de Caen, 2008

Exemplaire de démonstration



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J Quel avenir dans le cadre de la masterisation ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

4.2. Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

Octobre 1991. Les IUFM ont un an d'existence. Michel Develay propose des pistes pour définir les compétences qu'un enseignant devrait maîtriser au terme de son passage à l'IUFM. Entre formation didactique et pédagogique, la voie est tracée, les questions sont posées.

Dans cet article nous souhaitons aborder une question que les IUFM auront à envisager : celle de la définition des compétences qu'un enseignant devrait maîtriser au terme de son passage à l'IUFM.

Le rapport du recteur Bancel identifiait trois pôles de connaissances constitutifs de la professionnalisation des enseignants : les connaissances disciplinaires, les connaissances relatives à la gestion des apprentissages et les connaissances relatives au système éducatif et à son environnement.

Pour devenir opérationnels, ces trois pôles de connaissances ont à être traduits en termes de compétences.

On nommera compétence « l'aptitude pour un sujet à maîtriser des savoirs et des savoir-faire ». Être capable de définir les objectifs-obstacles à aborder à l'occasion d'une situation d'apprentissage/enseignement d'une notion donnée constitue une compétence qu'un futur enseignant doit maîtriser ; être capable de travailler avec des collègues d'autres disciplines pour proposer des solutions à l'analyse de situation anticipant le projet d'établissement constitue une autre compétence, comme la capacité à planifier des concepts intégrateurs de sa discipline, la capacité à aider un élève en difficulté...

La première question qui se trouve posée est : comment inventorier ces compétences ? La seconde question sera : quelles activités formatives installer afin que l'identification de ces compétences ne conduise pas à des micro-tâches de formation, à la manière dont certains behavioristes ont pu, à travers les « skills », proposer des formations éclatées ? La



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.2. Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

troisième pourrait être : comment aider un formé à s'assurer qu'il maîtrise ces compétences ?

Comment inventorier ces compétences ?

Les compétences, auxquelles devrait former l'IUFM, sont à répertorier en fonction des tâches qui auront à être assumées par l'enseignant.

Quatre familles de tâches nous paraissent pouvoir être envisagées pour un enseignant. Le tableau ci-après les détaille.

1. La gestion des apprentissages dans le cadre de son enseignement, ce qui nécessite :
 - de justifier ses choix pédagogiques ;
 - de prévoir une situation d'apprentissage, en fonction :
 - d'un objectif donné ;
 - d'un public déterminé.
 - de réguler ;
 - d'évaluer ;
 - d'envisager l'aide au travail personnel de l'élève dans la situation d'apprentissage.
2. L'intégration de ses exigences d'enseignement dans le cadre de projets, ce qui implique :
 - d'envisager ses objectifs d'enseignement dans le cadre de projets disciplinaires ou/et interdisciplinaires ;
 - des capacités à animer une équipe d'enseignants ;
 - une capacité de dialogue dans le cadre d'une équipe éducative intégrant enseignants, élèves et parents.
3. La capacité à situer son projet éducatif dans l'ensemble du système éducatif :
 - par rapport à d'autres partenaires éducatifs : parents, collectivités locales, associations ;
 - dans la vie de l'établissement (clubs, projet d'établissement, partenariat avec des entreprises, échanges avec l'étranger...) ;
 - en tenant compte des procédures d'orientation des élèves.
4. La participation à l'évolution du système éducatif :
 - en prenant part à des actions de formation continue en relation avec son projet éducatif ;
 - en se donnant en permanence une culture professionnelle par la lecture, l'innovation et, le cas échéant, la recherche pédagogique.

parcours J
Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.2. Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

Ces tâches identifiées, il devient possible de pointer les compétences qu'un enseignant doit maîtriser au terme de son passage à l'IUFM.

La liste de compétences qui suit ne précise que celles qui ont à voir avec la première tâche précédemment identifiée : la gestion des apprentissages dans le cadre d'un enseignement. Les compétences à inventorier, par rapport aux trois autres familles de tâches, sont à construire. Par ailleurs, dans l'optique d'une personnalisation des apprentissages, cette liste de compétences est rédigée de manière à permettre une évaluation formative. Une façon, pour l'étudiant, de savoir s'il maîtrise ou non ces compétences, lui serait facilitée par la deuxième colonne qu'il aurait à remplir.

Cette liste pourrait être utilisée en fin de première année d'IUFM, après qu'une découverte des classes ait eu lieu. Chaque stagiaire pourrait se poser la question : « Qu'est-ce que je maîtrise et qu'est-ce que je ne maîtrise pas, qu'est-ce que j'ai besoin d'acquérir ? ». Dans le cadre d'une formation personnalisée, cette liste permettrait aux stagiaires de se positionner par rapport à leur itinéraire de formation en fin de première année.

1. Dans le domaine de la connaissance didactique nécessaire à la conception d'un apprentissage	L'objectif est-il maîtrisé ?	Al-je à effectuer un apprentissage correspondant ? Lequel ? Quand ? comment ?
Connaître les concepts intégrateurs du niveau d'enseignement correspondant		
Caractériser le champ notionnel dans lequel s'intègre la notion à enseigner		
Traduire l'objectif notionnel en un registre de formulation correspondant au niveau d'enseignement		
Imaginer une situation adéquate permettant l'expression des connaissances des élèves vis-à-vis de la notion à enseigner		
Analyser les situations vis-à-vis d'un contenu d'enseignement dans le but d'en caractériser les obstacles à l'apprentissage envisagé		
Définir les objectifs-obstacles sur lesquels portera en dernière analyse l'apprentissage		
Se situer ainsi par rapport aux courants pédagogiques et à leurs variations		

parcours J
Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.2. Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

2. Dans le domaine de la conception de l'action pédagogique	L'objectif est atteint si je maîtrise les indicateurs	Ai-je à effectuer un apprentissage correspondant ? Lequel ? Quand ? comment ?
Envisager comment des élèves peuvent trouver du sens dans une situation d'apprentissage à programmer		
Programmer les différentes étapes (de l'initialisation à l'évaluation) d'une séquence d'apprentissage, à partir des instructions officielles		
Différencier les apprentissages lors d'une séquence afin de permettre des apprentissages personnalisés		
Organiser l'espace-classe en fonction des situations d'apprentissage		
Préparer et mettre à disposition le matériel requis par une tâche		
Gérer l'alternance des temps de recherche/synthèse par la maîtrise des aides didactiques utiles		
Évaluer les productions des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage que l'on s'est donnés, par des activités d'application et de transfert		
Prévoir un temps de décontextualisation des apprentissages et la mise en place d'activités métacognitives		
Dans le domaine de l'énoncé des consignes conduisant à l'effectuation de la tâche : • varier la forme des consignes • énoncer en les différenciant : « consignes objectifs », « consignes procédures » et des « consignes critères » • diminuer progressivement le nombre et l'importance des aides pour permettre l'accession des élèves à l'autonomie		
Être attentif aux besoins de la classe et savoir reconnaître les causes de blocage ou d'incompréhension		
Proposer des alternatives à la prévision d'organisation des activités pour tenir compte des causes de blocage ou d'incompréhension		
Aider les élèves à prendre conscience des contraintes et des ressources pédagogiques et personnelles dont ils disposent pour effectuer leurs apprentissages		



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.2. Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

N.B. : Cette liste de compétences dissociant ainsi les domaines de la didactique et du pédagogique mériterait justification. L'inventaire opéré dans chacun de ces deux domaines nécessiterait aussi explication.

Il conviendrait aussi de répertorier les compétences relatives aux deuxième, troisième et quatrième familles de tâches précédemment identifiées.

Quelles activités formatives installer, afin que l'identification de ces compétences ne conduise pas à des microtâches en formation ?

Une gestion behavioriste de la formation pourrait conduire à faire travailler successivement ces diverses compétences sous la forme d'habiletés à maîtriser. On connaît les oppositions à cette approche behavioriste qui suppose qu'une macrocompétence ne serait que la somme de microcompétences, qui inscrit l'action de formation dans une logique de savoirs prédéterminés par le formateur, et n'émanant pas de problèmes professionnels à résoudre, identifiés par le formé à partir de tâches complexes...

Certes, mais il est impossible de tout faire travailler successivement. Il faut prendre en compte la complexité de la situation d'enseignement, qui ne saurait pas de travailler certaines compétences successivement.

Aussi, il nous semble que la première tâche est de former le futur formé à analyser des situations d'apprentissage suffisamment diversifiées, pour en pointer progressivement les questionnements en termes de compétences à développer. Ce sera toujours possible alors de lui faire prendre conscience des compétences que celles qu'il a identifiées, à partir d'un référentiel du type de celui que nous avons initialisé ci-dessus.

La question qui se pose alors, à partir des aides pédagogiques et didactiques présentes dans l'IFM (recueil de documents vidéo, analyse de cas d'élèves, exemples de situations d'apprentissage diverses...) sera : *comment aider chaque formé à discerner l'itinéraire formatif qui lui convient le mieux ?* Pour répondre à cette question, il conviendra de passer immédiatement à la pratique en grande échelle, pour d'autres cette phase sera retardée à l'extrême... À partir de quand un formé se sentirait-il suffisamment à l'aise pour considérer que la compétence est suffisamment maîtrisée ?

On voit se profiler sous ces interrogations la question de la personnalisation de la formation, personnalisation qui conduit à interroger le référentiel



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.2. Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

de formation, l'itinéraire de formation, les stratégies de la formation, l'accompagnement des étudiants au long de leur parcours.

Nous nous proposons de revenir sur cette question dans un prochain article.

Comment aider un formé à apprécier sa maîtrise des compétences ?

La mise en place d'une évaluation formatrice par le formé qui aurait à identifier les indicateurs de maîtrise de ces compétences constituerait sans doute une première étape.

Mais ce qui se trouve ici posé est plus généralement la question des structures institutionnelles dans lesquelles s'inscrit la formation. Le formé doit avoir la possibilité d'envisager avec un tuteur ses difficultés à adopter une attitude à la dimension de ses intentions. Un accompagnement dans la formation est ici nécessaire.

Deux formes d'organisation peuvent le permettre : une formation guidée avec un formateur qui a cette fonction avec un petit nombre d'étudiants, sur deux années – à la manière du *counselling* présent dans les universités nord-américaines ou anglaises –, et un travail plus approfondi dans le cadre de groupes d'analyse des pratiques (GAP), interdisciplinaires, visant une formation au développement personnel – groupes animés par un spécialiste de ce domaine. Le tuteur auquel il a été fait référence précédemment pourrait être un enseignant sensibilisé à la relation d'aide, mais n'ayant pas la compétence d'un formateur de GAP.

La seconde étape doit permettre à l'étudiant de pouvoir s'essayer à la gestion de situations complexes en effectifs à gérer, en durée, qu'une situation communautaire. L'existence de lieux (laboratoires) et de temps permettant une telle expérience est sans doute à situer ici. Les laboratoires d'essais pédagogiques qui ont existé un temps en formation seraient peut-être à réinventer. Les modalités organisationnelles conduiraient alors peut-être à privilégier pour ces phases des groupes disciplinaires partageant en commun des contenus, et attentifs plus précisément à la mise en actes de ceux-ci.

La formation, vécue comme le temps pendant lequel un formé découvre sa forme, renvoie à des interrogations multiples parmi lesquelles nous



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.2. Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

avons choisi d'en identifier une : le référentiel de compétences. Chemin faisant, nous avons appréhendé les relations qui se tissent entre cette question et les modalités organisationnelles nécessaires pour sa traduction en actes au niveau des structures et des compétences des formateurs à caractériser.

Michel Develay

Université Lyon I

Cahiers pédagogiques n° 297 – Octobre 1991
« Enseignant, chercheur, formateur »

Exemplaire de démonstration



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4.3. Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrenoud

Juin 2004. Pourquoi les sciences humaines et sociales sont-elles encore le parent pauvre de la formation des enseignants ? Pourquoi le métier de l'humain le plus relié aux savoirs tourne-t-il encore le dos aux savoirs relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage, ou les limite-t-il à la didactique des disciplines enseignées ?

Que les professeurs aient une formation en didactique de la discipline qu'ils enseignent, l'idée n'est plus guère combattue. Elle est loin d'être réalisée partout au niveau du lycée et au collège. Les professeurs d'école ont, eux, une formation en didactique de chacune des disciplines enseignées à l'école primaire. Cela suppose-t-il une initiation minimale aux sciences sociales et humaines ? On peut l'affirmer lorsque les formateurs en didactique appartiennent aux sciences de l'éducation, comme c'est le cas au Québec et en Suisse romande. C'est moins évident en France, où l'on peut enseigner la didactique des mathématiques, des sciences ou des langues, dans l'enseignement supérieur, à partir d'une formation dans ces disciplines et d'un intérêt pour les questions didactiques. Faisons toutefois le crédit à de nombreux formateurs de s'être formés de façon minimale en psychologie et en sciences sociales, même s'ils n'ont suivi aucun cursus universitaire dans ces domaines. Ou, pour être moins angélique, qu'on rencontrera de moins en moins de formateurs en didactique qui ignorent tout de Piaget, de Bruner ou Vygotski, pour ne pas parler de Bourdieu, de Charlot ou de Van Manen.

Préparer des dispositifs...

Même lorsque les formateurs ont un ancrage fort et une formation complète en sciences de l'éducation, on peut douter qu'ils aient, dans le temps compté dont chacun dispose, les moyens et l'envie d'accorder



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.3. Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrenoud

beaucoup de temps aux dimensions historique, psychanalytique et sociologique des savoirs, ou même aux théories de l'apprentissage au-delà de ce qui est étroitement connecté à leur discipline. L'exploration du triangle didactique et la préparation à développer des dispositifs et des situations d'apprentissage peuvent manger toutes les heures disponibles.

On peut évidemment compter sur la « formation générale et commune ».

Outre le fait qu'elle occupe la portion congrue, c'est un amalgame variable et assez opaque de philosophie, de pédagogie et de sciences sociales et humaines, difficile à déchiffrer et dont le statut, sans être nécessairement subalterne, est au moins périphérique. Les disciplines et leurs didactiques respectives occupent le centre du plan de formation et la formation commune se présente, dans le meilleur des cas, comme un « supplément d'âme », une ouverture, une part d'humanisme.

Or, les sciences humaines et sociales sont d'abord des sciences de la culture, des savoirs issus de la recherche, sous toutes ses formes, des valeurs, des attitudes, les normes font partie des objets étudiés. Les sciences humaines et sociales, mais leur rôle n'est pas de sensibiliser, ni même de sensibiliser à l'éthique.

Je n'en tire pas la conclusion qu'il faut séparer les sciences sociales et humaines séparément : un cours de psychologie, d'autres de psychanalyse, d'anthropologie, de linguistique, de sociologie, de sciences politiques, d'histoire, d'économie, etc. Une alternative que l'université de Genève a adoptée pour la formation des professeurs d'école : croiser les approches didactiques du métier d'enseignant et des approches transversales, structurées autour d'objets complexes, par exemple :

- Relations interpersonnelles et désir d'apprendre ;
- Rapport au savoir, à l'élève, sens du travail scolaire ;
- Genèse de la classe, contrat pédagogique et didactique, organisation du travail ;
- Diversité des cultures dans la classe et l'établissement ;
- Citoyenneté, socialisation, règles de vie, éthique, violence ;
- Métier d'enseignant, travail en équipe, projets d'établissement ;
- Rapport entre l'école et les familles et les collectivités locales ;



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.3. Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrenoud

- École et société, politiques de l'éducation ;
- Différences individuelles et difficultés d'apprentissage ;
- Pédagogie différenciée, cycles d'apprentissage, individualisation des parcours ;
- Régulation des processus d'apprentissage, évaluation formative ;
- Enseignement spécialisé, intégration des enfants différents ;
- Échec scolaire, sélection, orientation, exclusion ;
- Développement et intégration de la personne ;
- Approches pluri, inter et transdisciplinaires.

Cette liste n'est pas la seule possible, on peut regrouper ou séparer les items, découper la réalité autrement. Contrairement aux didactiques des disciplines, dont les objets sont en quelque sorte dictés par les découpages institués dans le système éducatif, les objets des sciences sociales sont des constructions conceptuelles qui peuvent varier d'une université ou d'un IUFM à l'autre.

Ces approches sont transversales en un double sens : elles traversent toutes les disciplines scolaires (comme la problématique de l'évaluation), d'autres les englobent toutes (comme la relation avec les collectivités locales). Ces approches n'étudient pas une autre réalité que les didactiques des disciplines, elles les délimitent autrement. L'important est que chaque approche convoque les sciences humaines et sociales, dans un métissage chaque fois singulier, avec une dominante parfois de psychologie cognitive, parfois de sociologie, etc.

Cette façon d'élargir la formation des professeurs en sciences humaines et sociales ne facilite pas la tâche des formateurs, plus à l'aise dans le déroulement d'un contenu du savoir. La vertu de ces objets composites est d'être plus proches des réalités de la salle de classe et de l'établissement, ce qui favorise leur appropriation et leur mobilisation dans l'action.

Des grilles de lecture indispensables

Les sciences sociales et humaines sont constituées de savoirs issus de la recherche. Se les approprier, c'est accéder à des démarches et à des méthodologies qui ne feront pas des professeurs des chercheurs en



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.3. Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrenoud

sciences humaines, mais des lecteurs et des partenaires. Là n'est pas cependant l'enjeu principal : si l'on veut former des praticiens réflexifs et adosser leur réflexion à des savoirs qui dépassent le sens commun, la culture en sciences sociales et humaines est d'abord une grille de lecture. J'en prends trois exemples, parmi mille autres :

1. Dans une classe, espace surpeuplé, on gère des distances interpersonnelles et la sphère d'intimité de chacun est mise à rude épreuve ; or, le désir d'intimité et d'opacité, aussi bien que la distance à laquelle chacun souhaite tenir les autres, varient selon les cultures familiales, mais surtout nationales et ethniques. Il y a des cultures où sentir le souffle et l'odeur de l'autre semble naturel, d'autres où cela provoque malaise et rejet ; ce savoir anthropologique fondamental est en même temps très pratique, puisqu'il permet de décoder les conduites et des sentiments autrement que dans le sens commun, de l'incivilité ou du manque d'éducation.
2. Selon le rapport au savoir qui prévaut dans sa culture, la classe sociale, un élève peut être passionné ou au contraire paralysé ou rebuté par les jeux de langage, les problèmes, les recherches, les énigmes, les projets ; ce savoir permet aux professeurs de ne pas accentuer les risques d'élitisme en dévalorisant les méthodes actives.
3. Réussir à l'école peut créer, chez certains élèves, un formidable conflit de loyauté. Comment être à l'école lorsque l'on a des parents illettrés, même s'ils encouragent l'apprentissage ? L'instruction peut créer une distance, un ennui, parfois un mélange de honte de ses parents et de culpabilité de leur avoir honte. Si le professeur connaît ces mécanismes, il ne peut que la résistance au savoir peut cacher un attachement à sa culture et une angoisse identitaire.

Une formation aux sciences sociales et humaines n'est évidemment pas une liste sans exemples, mais une grille de lecture permettant notamment de percevoir sous les apparences et les symptômes (élève en échec, en retrait, fermé, apathique, agressif, etc.) des mécanismes cognitifs, identitaires, culturels complexes, dont l'élève n'est ni conscient ni responsable, et qu'il ne s'agit pas de condamner moralement, ni même de neutraliser pratiquement, mais de faire évoluer.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.3. Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrenoud

À ces arguments pour une formation plus large en sciences sociales et humaines s'en ajoute un dernier, d'un autre ordre : si l'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous les professeurs, de toutes les disciplines, et si cette éducation passe par des savoirs portant sur la société et les êtres humains, alors il n'est pas superflu que chaque enseignant, au-delà des savoirs spécialisés, puisse contribuer à faire comprendre le racisme, le terrorisme, la pauvreté, les inégalités, les rapports Nord-Sud, la criminalité, l'inflation ou le chômage, bref des mécanismes qui constituent notre réalité et pèsent sur la démocratie.

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève

Cahiers pédagogiques n° 425

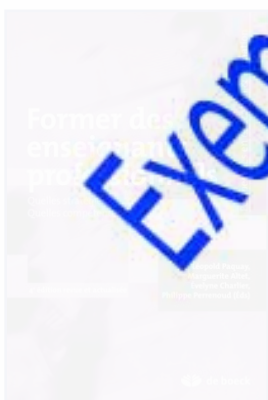
« Les sciences humaines et les savoirs »

Références



Raymond Bourdoncle, Michel Maffre (dir.)
« Quelle formation en sciences sociales et humaines pour les enseignants ? »
Recherche et formation, n° 3, 1993.

Télécharger (format PDF)



Jean-Pierre Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier,
Philippe Perrenoud (dir.)
Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ?
Quelles compétences ?
De Boeck, 2000.

Commander cet ouvrage avec Amazon



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

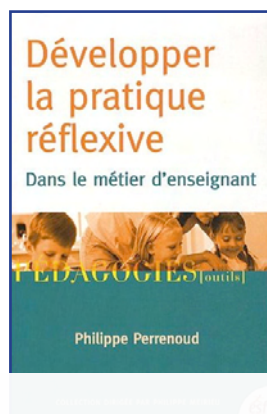
Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.3. Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrenoud



Philippe Perrenoud

*Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.
Professionnalisation et raison pédagogique*

Paris, ESF, 2003

[Commander cet ouvrage avec Amazon](#)



Philippe Perrenoud

L'École est-elle encore le creuset de la démocratie ?

Lyon, Chronique Sociale, 2003.

[Commander cet ouvrage avec Amazon](#)

André D. Robert, Hervé Terrail

Les IUFM et la formation des enseignants au 20^e siècle

Paris, PUF, 2000.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

5

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4.4. Connaissance de soi et compétences didactiques

Chantal Costantini

Nous savons, mais pas assez sans doute, combien jouent dans la classe les phénomènes psychiques non conscients. Une vraie formation sur ce point permettrait aux enseignants de moins s'y enliser et d'être ainsi moins tiraillés et plus disponibles pour les apprentissages.

Auréli est une jeune enseignante qui exerce pour la première fois en petite section d'école maternelle. Lors d'un entretien enregistré, je duquel je lui propose la consigne suivante : « Comment voyez-vous les enfants dans votre classe, d'après votre expérience personnelle, avec des enfants qui ne parlent pas ? », Auréli évoque l'exemple d'un élève dont le comportement l'inquiète et devant lequel elle semble démunie : Édouard. Édouard est comme « transparent à ses yeux », ainsi qu'elle l'explique : « C'est comme s'il n'était pas là, d'ailleurs, je le vois même pas, il disparaît carrément, [...] je pourrais passer une journée en ne le voyant pas du tout, quoi, parce que dans la cour, c'est pareil, il se met dans un coin, et on ne le voit pas, enfin on le voit, mais comme il bouge peu, on le remarque pas, en fait, il s'efface complètement ».

Aménager le cadre

Dans sa pratique avec Édouard, Auréli constate qu'elle éprouve des difficultés à « lâcher Édouard » ; elle dit se sentir « plus à l'aise dans les activités cadrées quand je les tiens un petit peu entre guillemets ». Ainsi, elle attire l'attention sur la place qu'Édouard occupe dans la classe, notamment quand il s'assoit sur les bancs qui délimitent l'espace de regroupement. Elle signale qu'il s'installe toujours « dans un coin », « qu'il est toujours à un bout du banc », comme dans la cour : « Il se met dans un coin ». Alertée par la répétition de ces expressions relatives à l'espace qu'Auréli emploie à plusieurs reprises, j'ai pensé que je pouvais établir un lien entre le besoin chez Auréli d'agencer « un cadre » pour déployer une pratique pédagogique qui la sécurise, et la place qu'occupe Édouard,



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.4. Connaissance de soi et compétences didactiques

Chantal Costantini

qui semble, lui, « condamné » au coin. Comment Aurélie aménage-t-elle le « cadre didactique », espace suffisamment contenant, afin que ses élèves s'y meuvent en toute sécurité pour apprendre, mais aussi contenant pour elle-même, parce que, dit-elle : « *Quand je les tiens un petit peu, [...] j'ai plus confiance en moi, quoi* » ?

L'élève, parfois assigné à une certaine place par l'enseignant, ne parvient pas toujours à évoluer avec suffisamment d'aisance dans l'espace didactique pour accéder aux apprentissages. La part des phénomènes inconscients actualisés en situation pédagogique influe sur ce qui est mis en œuvre, pouvant détourner de leur but les objectifs visés initialement. Claudine Blanchard-Laville¹ rappelle que dans une classe, les sujets sont soumis à des contraintes non seulement d'ordre didactique, mais aussi d'ordre psychique, montrant ainsi que le lien didactique ne se constitue pas uniquement en relation avec le savoir enseigné, mais se constitue sur la base des relations psychiques conscientes et inconscientes qui existent à l'intérieur de cet espace. Ainsi, Aurélie se retrouve face à un élève qui se positionne « dans un coin », mais n'y est-il pas contraint ?

Si je reprends la métaphore du cadre que représente la classe, le coin se trouve au bord de celui-ci, aussi proche du seuil que de l'entrée. Le coin symboliserait cet espace, comme l'entre-deux » ainsi que le définit le psychanalyste Daniel Sibony² : « le coupure-lien qu'Édouard rend visible à sa manière. Aurélie rappelle plusieurs éléments qui peuvent éclairer le comportement d'Édouard. Une de ses collègues a en effet observé Édouard dans la rue et a constaté qu'il se conduisait comme n'importe quel enfant, mais qu'il se met à l'écart : « *C'est vraiment comme un... je sais pas, il met un peu de distance, ou je sais pas, c'est comme un mur, il change complètement d'attitude* ». L'image du « masque » derrière lequel se cache Édouard, associé à celle du « mur », laisse supposer que pour Aurélie, cet enfant est insaisissable et qu'il joue une sorte de double jeu, je, comme elle le dit : « *Et le soir, c'est pareil, la babysitteur du soir, elle me dit, [...] sur le chemin on le voit, il se déride peu à peu, c'est pas direct dès qu'il passe la porte, quoi, il a un peu de temps d'adaptation sur le chemin, et quand il*

¹ Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001, p. 110.

² Daniel Sibony, *Entre-deux. L'origine en partage*, Éditions du Seuil, 1991.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

5

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.4. Connaissance de soi et compétences didactiques

Chantal Costantini

est à la maison, [...] pareil en sens inverse, quoi, [...] comme s'il avait une attitude à la maison, et une attitude à l'école ».

Le silence de l'élève : une stratégie défensive face à une situation trop risquée pour lui ?

Aurélié raconte encore qu'en début d'année, Édouard était fasciné par Mathias, un élève brillant et assez dynamique. Mais lorsque la maman d'Édouard invita le petit Mathias à la maison, Édouard ne s'intéressa pas à lui, ainsi que le relate Aurélié : « *Par exemple, il s'est fait une fixation au début de l'année sur Mathias, il bouge pas mal, [...] et au début de l'année, il voulait absolument inviter Mathias chez lui, c'était son grand copain, alors qu'ils se parlaient même pas, qu'ils jouaient pas, il préparait le lit de Mathias, à table, il mettait l'assiette de Mathias sur la table, elle me disait la maman [...] elle a fini par inviter Mathias, et ils ont joué chacun de leur côté, [...] mais il faisait ça parce que je pense qu'il a une certaine admiration pour lui, qu'il n'est pas, quoi, parce que lui, il est pas du tout turbulent, [...] que ce soit, donc il voit les autres bouger, ça l'impressionne, [...] spectateur ».*

Édouard semble reconnaître en Mathias l'élève idéal. Aurélié aurait probablement désigné comme tel ; aussi, pour répondre à la question « en écho aux attentes de son enseignante, Édouard ne cherche-t-il pas de s'identifier à celui dont il calque les gestes à la maison ? » le reflet rassurant pour l'image narcissique de l'enseignante ? Le fait que le silence de Édouard par Mathias n'éloigne-t-il pas cependant Édouard, qui n'arrive pas à lui, que le « spectateur » d'une scène dont il est exclu ? L'élève qui se situe à l'écart de l'enseignante dans sa classe, soumise à ses propres enjeux psychiques, peut-elle faciliter le passage du « cadre » familial et rassurant à celui de l'école, étranger, et pouvant être perçu comme stigmatisant pour certains enfants ? Jean Biarnès³ considère que l'apprentissage génère des angoisses de perte identitaire, puis ce changement correspond à une déformation ou transformation. Aussi, le « masque » qu'Édouard revêt dans une certaine mesure quand il franchit le seuil de l'école, ne l'aide-t-il pas à se préserver d'un environnement peut-être vécu comme menaçant ? De même, « le double jeu » qu'il affiche ne correspond-il pas à une stratégie défensive lui permettant de maintenir son intégrité psychique face à une

³ Jean Biarnès, « La trahison culturelle », in *La question du sujet en éducation et en formation*, coordonné par Bouchard P., 2^e Biennale de l'éducation et de la formation. L'Harmattan, 1991, p.106.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

5

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.4. Connaissance de soi et compétences didactiques

Chantal Costantini

situation trop risquée pour lui ? Peut-on supposer, alors, que le silence d'Édouard à l'école remplit une fonction de protection ?

À plusieurs reprises au cours de l'entretien, Aurélie emploie des formules pour faire part de son expérience professionnelle, qui se sont rapprochées dans mon esprit avec ce qu'elle perçoit du comportement d'Édouard, ainsi qu'elle l'exprime : « *J'en ai quelques-uns, là, bon, c'est la seule année où je fais des petits, [...] l'année dernière, j'étais en moyenne section, et euh, ils parlaient tous, donc là, cette année, j'en ai quelques-uns qui ont du mal* ».

Ces formulations, « *Je fais des petits, j'en ai quelques-uns, j'étais en moyenne section* », me portent à penser, que, tout comme Édouard qu'elle ne parvient pas à situer, ni vraiment à l'intérieur, ni vraiment à l'extérieur du cadre, Aurélie donne à entendre ses incertitudes par rapport à sa fonction d'enseignante. Son discours laisse poindre, d'une certaine manière, son indétermination entre « être » et « avoir », entre « sujet » et « objet ». Ses propos qui suscitent l'équivoque m'ont renvoyée à l'idée d'un cadre que Aurélie était en train de construire, de manière tâtonnante, à l'intérieur duquel elle allait pouvoir déployer son activité pédagogique. Du coup, des élèves tels qu'Édouard ne sont-ils pas contraints à se tenir au bord de ce cadre, « au coin », « au bout », devenant même opaques à ses yeux comme l'est encore pour elle sa fonction ?

Apprendre à repérer certains phénomènes à l'œuvre en situation d'enseignement : une formation nécessaire

La classe de petite section a la particularité d'accueillir des enfants entre deux et trois ans entrant pour la première fois à l'école, confrontés à une autre réalité que celle de la famille ou de la crèche. Le fait que ces enfants n'aient pas encore un langage bien installé peut soit rassurer les enseignantes, soit inquiéter si l'on considère que l'accès au langage permet à l'enfant de constituer en tant que sujet désirant savoir. Or, si cette classe peut paraître comme un refuge, un abri, face aux tensions psychiques de l'enseignant, il s'avère qu'elle peut réactualiser des tensions plus fortes, activant des processus défensifs. L'enseignant dans sa classe est tenu à ses obligations professionnelles, mais il n'en demeure pas moins que certaines de ses propres organisations psychiques peuvent empêcher ou faciliter ce qu'il cherche à enseigner. Ainsi, le silence de l'enfant place l'enseignant dans une situation nouvelle le poussant à déployer des stratégies autres que celles qu'il met en œuvre habituellement. C'est à

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

5

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.4. Connaissance de soi et compétences didactiques

Chantal Costantini

ce titre qu'une formation spécifique des enseignants est nécessaire ; en effet, la connaissance des activités de recherches théoriques invite les futurs enseignants à devenir des acteurs susceptibles de développer une posture réinterrogeant sans cesse l'acte pédagogique dans toute sa complexité. Car, si aujourd'hui, la formation mettant en avant la maîtrise des contenus disciplinaires permet sans doute de « savoir » ce que l'on veut transmettre, comprendre ce qui se passe dans la classe reste encore du domaine du peu connu, notamment pour appréhender les effets des pratiques enseignantes sur l'avancée des apprentissages des élèves. En ce sens, une formation des enseignants ne saurait se réduire à l'apprentissage des savoirs à transmettre qui demeure essentiel ; il est aussi primordial de considérer les sujets élèves devant lesquels l'enseignant se trouve lui-même en tant que sujet. Apprendre à repérer certains phénomènes psychiques à l'œuvre en situation d'enseignement aide à la prise de conscience de l'écart entre ce que l'enseignant veut transmettre et ce qui est réellement transmis. De même, le fait de reconnaître l'existence de mécanismes qui s'activent malgré soi dans une situation qui est source de tensions accompagne cette prise de conscience. L'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, grâce au travail d'analyse du contretransfert de l'enseignant, facilite l'accès au contenu latent d'un discours manquant, révélant ainsi le « monde intérieur » de l'enseignant, révélant également certains phénomènes agissant souvent à son insu. Ainsi, les dispositifs⁴ « d'analyse clinique des pratiques professionnelles » de l'Éducation nationale aident les enseignants à se défaire, peu à peu, de certaines habitudes leur permettant ainsi le profit d'une évolution maturante de leur personnalité. Ce travail qui pourrait, dans un premier temps, paraître être un renversement de l'intérêt porté à la didactique au bénéfice du développement personnel, montre en fait que cette démarche enrichit la didactique, en dégageant l'enseignant de ses « enjeux narcissiques et libidinaux »⁵. Car ainsi, l'enseignant se tournera avec confiance vers sa tâche d'enseignement, un peu moins « tiraillé » par des phénomènes dans lesquels il risque de s'enliser.

Chantal Costantini

Équipe « Clinique du rapport au savoir », CREF, université Paris X – Nanterre.

⁴ Claudine Blanchard-Laville, « Rapport aux élèves, rapport au savoir », in *La souffrance des profs. Cahiers pédagogiques* n° 412, 2003

⁵ Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

5

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

4

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4.5. Les sciences de l'éducation entre légitimités scientifique et professionnelle

Béatrice Mabilon-Bonfiis

Souvent mal perçues, voire dénigrées, les sciences de l'éducation peinent à occuper une réelle place dans la formation des enseignants. Leur apport vient sans doute justement de ce qu'elles dérangent des représentations ou des pratiques trop établies.

Un constat s'impose : les sciences de l'éducation sont délaissées, à la fois par leur histoire institutionnelle comme par leur position encore marginale, même dans les IUFM. Comment accepter des travaux qui invalident assez largement le redoublement comme mode de remédiation scolaire, les études concernant la violence symbolique de l'institution scolaire ou bien les résultats de la recherche questionnant l'arbitraire de la notation des enseignants, au moment même où la question de légitimité de l'institution scolaire elle-même est collectivement posée ?

Nées sous le double ancrage de la sociologie et de la théorie scientifique, les sciences de l'éducation émergent d'un processus de « disciplinarisation secondaire » : ces sciences se sont édifiées à partir d'un ensemble de savoirs élaborés initialement dans des espaces professionnels, sommées de répondre à des exigences de professionnalisation croissantes. Cette diffusion des recherches s'est accrue auprès des acteurs de l'éducation (enseignants, travailleurs sociaux, mais aussi syndicats) sans pour autant que les recherches appliquées soient très développées, voire même légitimes, dans une tradition universitaire française marquée par une coupure entre monde social et université. Les sciences de l'éducation permettent-elles de rationaliser les pratiques pédagogiques ? Pénètrent-elles le monde éducatif ? Ou bien existe-t-il une réticence, voire un « préjugé hostile », à l'égard des sciences de l'éducation ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.5. Les sciences de l'éducation entre légitimités scientifique et professionnelle

Béatrice Mabilon-Bonfils

Entre champ social et champ scientifique

Les premiers enseignements de pédagogie ou science de l'éducation n'ont répondu à aucune demande des facultés, ont dû combattre les réticences universitaires. Octroyé aux universités, cet enseignement est destiné à la préparation professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire, sans qu'ait émergé préalablement une demande des instituteurs ou des professeurs d'écoles normales, ni

même des professeurs du secondaire ou des inspecteurs estimant que les savoirs académiques sanctionnés par les concours de haut niveau suffisaient à asseoir une compétence pédagogique. Dans une perspective foucauldienne, cette science du « gouvernement des âmes » naît de l'effort pour former un citoyen responsable, et l'émergence des sciences de l'éducation au tournant du siècle est à mettre en lien avec l'établissement de l'enseignement et la professionnalisation des maîtres, mais aussi avec le déploiement d'une raison pédagogique visant à la transformation des personnes. Il faut apprendre aux élèves à se discipliner, à se soumettre pour qu'il y ait de l'ordre au-dehors.

Des recherches sous-utilisées

Cette discipline, née de la nécessité d'une réflexion sur les pratiques de formation, reste dangereusement tributaire d'une demande qu'elle ne peut pas satisfaire, pour demeurer scientifiquement valide.

Les liens entre recherche et formation constituent l'enjeu majeur du débat au moment où les IUFM sont intégrés aux universités, où les enseignants vont devoir être titulaires de masters professionnels et où les nouvelles exigences de l'État employeur relatives aux enseignants qu'il recrute se traduisent par des exigences en termes de compétences à acquérir, tendant à réduire artificiellement la part d'incertitude inhérente à l'action complexe de l'enseignement. La formation n'est pas accumulation de compétences mais un « pouvoir inventer » en situation, donc une réflexion qui implique une implication subjective, une rencontre intersubjective, évolutive, nécessitant de questionner en permanence sa position. Les sciences de l'éducation peuvent permettre ce questionnement réflexif, même s'il ne peut s'agir d'une application de la recherche à la formation ; la recherche ne peut dicter ses normes aux pratiques, car celles-ci résistent.

1 Arrêté du 19-12-2006 « Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM »

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

4

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.5. Les sciences de l'éducation entre légitimités scientifique et professionnelle

Béatrice Mabilon-Bonfils

Elles ne sont jamais le sous-produit des démarches savantes, elles ont leur autonomie spécifique et l'un des objets des sciences de l'éducation est bien d'interroger ces résistances et ces écarts à la diffusion des savoirs scientifiques dans le champ scolaire.

La sous-utilisation des recherches en sciences de l'éducation est patente², sous-utilisation que l'on retrouve à l'identique au Québec où, par exemple, la sociologie de l'éducation a très faiblement pénétré le programme de

formation des enseignants, souvent réduit à une préparation immédiate des stagiaires à l'enseignement disciplinaire et à la formation pratique. Face aux difficultés d'intégration dans la profession, les étudiants réclament de leur formation davantage d'outils, de matériel, de règles de conduite, voire de recettes immédiatement transférables, toute autre dimension de la formation étant reléguée dans le domaine de la « théorie », stigmatisée comme inutile et indigeste. Patrick Rayou et Agnès Van Zanten ont fait le même diagnostic : ces savoirs sont critiqués, voire rejetés. C'est le modèle même de la professionnalisation qui a de la peine à s'imposer. Ils sont jugés trop « théoriques » par les jeunes recrues qui découvrent que l'obtention de la partie théorique du concours ne suffit pas à en faire des professionnels et d'autre part, que les savoirs théoriques qu'ils reçoivent désormais ne les arment pas immédiatement face aux urgences du métier ». Paradoxalement, ils dénoncent au même temps la quasi-absence d'une formation sociologique, mais sont critiques des retours réflexifs qu'ils jugent trop sophistiqués.

Des sciences dérangeantes

Nos recherches concernant la connaissance et la perception sociale des travaux scientifiques, sur l'échec scolaire ou la violence scolaire⁴ montrent non seulement la faible pénétration de ces travaux dans le monde des enseignants, mais même une délégitimation de ces savoirs dans leur pratique, à aider à éclairer les pratiques pédagogiques. D'abord, parce que dans la tradition universitaire française de spécialisation disciplinaire, les représentations se construisent autour de l'idée que le savoir se suffit à lui-même et ne nécessite pas de didactique.

² Rapport d'Antoine Prost sur la recherche en éducation.

³ Patrick Rayou et Agnès Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Bayard, 2004.

⁴ Béatrice Mabilon-Bonfils, *L'invention de la violence scolaire*, Érès, 2005

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

4

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.5. Les sciences de l'éducation entre légitimités scientifique et professionnelle

Béatrice Mabilon-Bonfils

Ensuite, parce que dans une période de mise en question de l'identité enseignante, ces savoirs critiques sont perçus comme des jalons de mise en question de l'autorité professorale. D'autant que le scientifique ne peut répondre aux questions telles qu'elles lui sont adressées, mais les reformule pour les reconstruire scientifiquement conformément aux canons du travail de recherche.

Parce qu'aussi ces savoirs aux résultats nuancés, parfois contradictoires, n'apportent pas de réponses simples et immédiates, et nécessitent d'entrer dans un vocabulaire, une conceptualisation, des outils, et que si tout un chacun comprend la nécessité d'utiliser un vocabulaire difficile d'accès, spécifique dans les sciences de la nature, cela est difficilement admis pour les sciences sociales où le sujet se construit des représentations, parfois médiatiquement entretenues, qu'il juge plus légitimes que celles des savants, et ce d'autant plus si elles sont fondées sur un savoir scientifique. Enfin, parce que cette circulation des savoirs savants et du savoir enseignant n'est pour l'instant pas vraiment organisée.

D'où cette situation paradoxale : d'un côté remise en cause par les sciences « dures » pour leur manque de « puissance épistémologique, leur incapacité à se donner un objet, leur absence de toutes les scories phénoménales ; d'un autre côté, critiquée par les profanes trop « théoriques », « difficilement applicables », peu efficaces. Pourtant, connaissant les travaux documentaires, l'enseignant est plus attentif à repérer par exemple, l'ordre de la fiche de rentrée, il note ses copies ; informé de l'existence d'effets d'attente, il limite les informations demandées à l'élève sur la fiche de rentrée ; il ne lit pas le livret scolaire de l'élève avant l'interrogation au baccalauréat ; connaissant les travaux de Claudine Blanchard-Laville⁵ sur la souffrance enseignante, il peut entendre ce qu'elle veut dire en lui dans certaines relations aux autres... Les sciences de l'éducation sont des « sciences dérangeantes » qui, remettant en cause les évidences, travaillent cependant ainsi à éclairer les pratiques et à construire une professionnalisation indispensable.

Béatrice Mabilon-Bonfils

IREDU-CNRS Dijon

Maitre de conférences en sociologie, IUFM Dijon

⁵ Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

4

Précédent ←

Premier ↑

parcours I

Quel bilan
des IUFM ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

Comment former les futurs enseignants de collège et lycée au travail inter- ou transdisciplinaire ? La réponse a consisté souvent en quelques séances avec des stagiaires de plusieurs disciplines et un formateur « référent » qui organise des journées de travail sur les thèmes « transversaux ». Peut-on faire mieux ?

La dissociation entre formation « disciplinaire » et formation « transversale » induite par les habituels dispositifs transversaux n'a jamais été satisfaisante. À minima, ces journées sont des temps de formation. Cela contribue incontestablement à l'ébauche d'une culture professionnelle commune. Le plus souvent c'est même un peu plus, mais la réflexion en commun ne débouche pas « naturellement » sur un travail collectif ! Depuis sept ans, dans les collèges de Gravelines, de Valenciennes et de Villeneuve-d'Ascq, nous avons voulu en faire un peu plus et mettre vraiment les stagiaires dans une situation de projet et d'exploration.

Nous avons baptisé notre dispositif « Vista » (pour Visites entre STAgiaires). Le principe est le suivant : des équipes de trois stagiaires de matières différentes se constituent. Les formateurs fournissent un cahier des charges¹ qui définit les contraintes : préparer ensemble une séance qui se fera dans la semaine, l'un des trois, mettre les élèves au travail, de préférence le jour même, lors de cette séance, intervenir tous réellement durant la séance (pour faire travailler les élèves). Une demi-journée de formation est consacrée à la mise en forme des projets : dans mon groupe cette préparation est structurée par la fabrication d'affiches et une journée est utilisée pour la restitution des travaux. Ce n'est pas noté, chacun peut s'y investir comme il le souhaite. Depuis deux ans la mutation du mémoire professionnel en « travaux d'étude personnalisés » a permis

¹ Voir l'annexe à la suite de cet article.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

à ceux qui le souhaitent d'y intégrer le compte rendu et l'analyse de ce travail.

Julien (EPS), Samuel (SVT) et Benjamin (Maths-Sciences) ont intitulé leur travail : « La course à la science ». Leur affiche annonce : « Cette activité a pour but de développer chez les élèves un intérêt pour l'utilisation de la démarche scientifique dans leur quotidien. Elle leur permettra de comprendre le fonctionnement de leur organisme et d'améliorer leurs performances physiques. On fonctionnera en trois ateliers tournants (vingt-cinq minutes) durant lesquels les élèves répondront à des questions. À la fin de la séance, on regroupera la classe afin de corriger les questionnaires et de revenir sur l'application pratique de leurs nouvelles connaissances. La séance aura lieu dans la classe de sixième de Julien en octobre ».

Chacun précise sa part dans le projet.

Julien : « Atelier course basé sur les différentes postures de course : transformation posturale, meilleure compréhension organisme ».

Samuel : « L'atelier du biologiste. Explication des causes de la régulation du rythme respiratoire et cardiaque. J'attends : pratique de l'enseignement dans un contexte différent et face à un public différent (collégiens). Apprendre le travail interdisciplinaire. Pour eux : Acquisition de connaissances pour comprendre ».

Benjamin : « Étude chronophotographique du mouvement – calcul de vitesse ; étude centre de gravité (postures) J'attends : mise en œuvre d'une expérience avec niveau de la compétence adéquat. Vivre une expérience interdisciplinaire ».

Respectueux de leurs engagements, ils produisent trois questions professionnelles : « Pourquoi donner plus de sens au savoir grâce à un projet interdisciplinaire ? Le travail en ateliers permet-il à tous les élèves d'assimiler les savoirs de la même façon ? Comment évaluer les travaux interdisciplinaires ? ».

Ils l'ont fait mercredi matin. Le jeudi suivant, ils rendent compte de leur travail : vidéo, diaporama, questionnaires remplis par les élèves, ébauches de réponses aux questions initiales et aux questions des autres participants à la formation. Puis les trois se retirent pendant une heure pour écrire leurs premiers commentaires. Quelques jours plus tard, je prends connaissance de leurs écrits et je réagis.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses
Yannick Mével

Voici quelques éléments de ce dialogue réflexif.

Entre ce qui était prévu et ce qui s'est passé pour de vrai

Julien : « Notre organisation en atelier nous a permis de bien gérer le temps, mais aussi d'avoir des interventions succinctes et pertinentes pour la plupart des élèves. Dans la mesure où nous avons affaire à des élèves de sixième, notre peur était de leur inculquer des savoirs "trop difficiles" pour eux. En ce sens, dans notre préparation nous avons fortement insisté sur la proximité des savoirs, et surtout comment leur donner du sens et pour cela, la relation directe entre théorie et pratique semble une bonne solution ».

Samuel : « La séance s'est déroulée comme prévu (mis à part un petit souci de matériel). Un des facteurs qui a donc posé problème était de ne pas être dans ma salle habituelle, avec mes habitudes matérielles de travail ».

Benjamin : « L'atelier s'est déroulé selon le timing que j'avais prévu. Les élèves sont tombés sur les réponses que j'espérais avoir, ce qui a permis de progresser rapidement et efficacement ».

Deux ou trois choses qu'on retient particulièrement de cette expérience

Samuel : « Intéressant de travailler en groupe, même tout seul pour une fois. Rafraichissant d'avoir affaire à des élèves de sixième moins blasés que mes seconde. Agréable de faire de la SVT même que c'est, sans suivre le programme, et sans le contexte d'une classe de sciences ».

YM : « Que veux-tu dire par « faire de la SVT pour ce que c'est » ? Serait-ce que faire de la SVT selon les programmes ne serait pas faire de la SVT ? Ou serait-ce qu'il arrive que dans la vie il y ait pas autant de sens dans les objets du programme que dans ceux de cette séance ? Et puis que veux-tu dire par « agréable » ? Est-ce que ça change quelque chose à TA conception de la matière ? De l'enseignement ? Est-il possible qu'une part de ce qui a rendu cela « plus » agréable soit transférable dans le contexte de la classe de sciences ? »

Benjamin : « Les élèves furent très intéressés par ce projet. Pour eux cela avait certainement un côté innovant. De plus, l'ambiance, en travaillant par petits groupes et ateliers, a permis d'avoir un bon contact avec les élèves. De pouvoir à tout moment interroger n'importe quel élève (même les élèves très discrets). Oui il est possible d'intéresser les élèves à une matière qu'ils ne connaissaient pas avant, en adaptant bien entendu son discours ».

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

Peut-on donner plus de sens au savoir grâce à un projet interdisciplinaire ?

Julien : « Je pense que oui. Les élèves se sont approprié des savoirs, pourtant pas simples à comprendre, rapidement. Je pense que la liaison théorie/pratique et les liens explicites ont aidé à ce que les élèves intègrent plus vite les savoirs ».

Samuel : « D'après le retour de certains élèves, il semblerait que oui. C'est d'ailleurs l'impression qu'on a eue. Le fait aussi de venir dans le gymnase expliquer la course ancre dans le réel, dans le vécu des élèves, ce qu'on explique, y donnant ainsi plus de sens.

Un projet interdisciplinaire semble d'ailleurs ne pas donner plus de sens qu'au savoir, mais aussi à la discipline enseignée, lui donnant au contact de ses consœurs plus de cohérence et donnant l'impression aux élèves d'une unité plus grande de cet enseignement ».

YM : « Oui, il faut aller voir du côté de la "Saveur des savoirs" pour trouver là-dedans de quoi alimenter la réflexion ».

Le travail en atelier permet-il à tous les élèves d'assimiler les savoirs de la même façon ?

Samuel : « Nous avons évalué l'assimilation de ce savoir par des questionnaires. Les réponses à ces questions sont de qualité équivalente pour les différents groupes. Cela tend à nous faire conclure qu'un travail en groupe sur différents ateliers tourne autour d'une même idée ne crée pas d'inégalité entre élèves en terme d'acquisition du savoir ».

Benjamin : « Non, car nous avons dû adapter notre discours selon les réactions des élèves de chacun des groupes. Cependant, l'objectif final a été acquis par tous les élèves, du moins vu les résultats au questionnaire je le crois ».

YM : « Il me semble qu'il faut interroger cette idée "d'inégalité entre élèves en terme d'acquisition du savoir". Est-ce à dire que lorsque tous reçoivent en même temps le même enseignement de la même façon, ils l'assimilent tous forcément en même temps et de la même façon ? Les pratiques "traditionnelles" d'enseignement reposent sur cette fausse évidence. Or, la réalité nous montre tous les jours que c'est bien l'inverse qui se passe : confrontés à un enseignement uniforme et univoque (à une seule voix – et

2 Jean-Pierre Astolfi, ESF, 2008. Lire la recension sur le site des Cahiers.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

une seule voie), les élèves ne fonctionnent pas tous de la même façon. Confrontés à un enseignement à plusieurs voix (et plusieurs voies), les élèves ont davantage de chance de trouver leur chemin ! Votre activité ne le prouve pas (on ne prouve jamais rien en pédagogie, ce n'est pas une science où l'on prouve), mais elle contribue à illustrer cette idée. En ce sens, il s'agit d'une forme de différenciation pédagogique suffisamment sophistiquée pour que vous puissiez la revendiquer ! (cf. le dossier des Cahiers pédagogiques sur la différenciation³) ».

Comment évaluer les travaux interdisciplinaires ?

Benjamin : « Nous nous sommes demandé s'il fallait noter ce travail ou pas. Ensuite, créer une sorte de groupe vainqueur... Au final, aucune note ni aucune valorisation n'a été faite ».

Samuel : « Une des craintes que nous aurions pu avoir aurait été que les élèves ne soient pas motivés, n'ayant pas de "carotte". Ce n'est malgré tout pas ce qui est arrivé, car ils se sont tous investis. La question est donc : quelle évaluation adopter pour favoriser le cadre de travail voulu et entretenir la motivation des élèves ? ».

YM : « C'est une bonne question. D'un côté l'évaluation renvoie au rituel scolaire et "dénature" la situation, c'est-à-dire de rabattre certains élèves sur le rejet ou au moins la disqualification. D'un autre côté l'évaluation donne aux objets scolaires un sens supplémentaire (en travaillant "pour la note" on ne travaille pas "pour soi-même"). Mais vous avez engagé un dispositif qui était suffisamment porteur de sens pour lui-même pour que l'effet motivant de la "carotte" ne soit pas nécessaire. La répétition de ce type de situation userait la motivation par le dispositif et rendrait probablement à nouveau utile une carotte... Ce qui ne plaçant la question de l'évaluation sur le seul terrain de la motivation, on néglige l'importance de l'évaluation dans les apprentissages. Il faut donc repérer et faire repérer par les élèves ce qu'ils ont acquis ou non, ce qui est indispensable pour "réguler" les apprentissages sur le long terme ? On touche ainsi à la limite de notre dispositif, qui s'inscrit essentiellement dans le court terme (surtout pour les profs dont ce n'est pas la classe). Julien a davantage d'intérêt à évaluer... et puis, il ne faut

³ « Enseigner en classe hétérogène », Cahiers pédagogiques n° 454, juin 2007.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

pas confondre "évaluer" et "noter". On peut évaluer autrement qu'avec des notes. (cf. le dossier des Cahiers pédagogiques "Évaluer les élèves"⁴) ».

Les questions nouvelles qui ont émergé au cours de l'expérience et/ou de sa restitution

Julien : « Dès lors que nous décroisonnons les disciplines, ne paraît-il pas paradoxal de cloisonner le groupe classe ? ».

YM : « Paradoxe ? Si l'on considère que tout "cloisonnement" est négatif ! Or ce qui est négatif, ce sont les cloisonnements qui durent et qui fossilisent les savoirs ou les groupes. Au contraire dans votre dispositif, un élève qui n'a pas bien compris dans l'atelier SVT en apprenant avec sa tête peut comprendre dans l'atelier EPS en apprenant avec ses jambes... et comme les ateliers tournent et que le tout ne dure que deux heures, ils se retrouvent dans d'autres configurations de classe ensuite ».

Julien : « Est-il pertinent de faire des projets interdisciplinaires, et si oui, que des disciplines théoriques ? ».

YM : « "Discipline théorique", c'est un peu vite dit ! Si on a une "théorie/pratique" à quelque chose de pertinent, c'est plutôt une loi générale/manipulation", et cet axe traverse toutes les disciplines (mais pas pour toutes de la même manière). Et donc ce qui semble intéressant dans votre activité, c'est qu'elle a facilité les allers-retours entre les deux pôles de cet axe et permis aux élèves de mettre du sens sur les contenus par la construction de la cohérence qu'ils ont réalisée. Donc cela nous conduirait à l'hypothèse qu'il est intéressant de chercher ce type de retour dans un projet interdisciplinaire ».

Samuel : « Faut-il faire des groupes de niveau ou veiller à mélanger forts et faibles ? »

YM : « D'une manière générale il n'y a pas de réponse absolue à cette question, mais il y a des réponses contextualisées. Les groupes de niveau, cela permet aux élèves d'avoir à faire des choses à leur portée et ça peut être plus facile à gérer que les groupes hétérogènes : ils facilitent l'entraide, ils permettent aux plus faibles de « profiter » des reformulations par les plus forts, ils permettent aux plus forts de s'exercer à expliquer ce qu'ils ont compris et ainsi d'approfondir leur savoir ; ils empêchent que les écarts se creusent encore plus entre les élèves, ils facilitent l'intégration du groupe-

⁴ « L'évaluation des élèves », Cahiers pédagogiques n° 438, décembre 2005.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2 Suivant →
Précédent ←
Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4 Suivant →
Précédent ←
Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4 Précédent ←
Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

classe... donc tout dépend des moments et des objectifs que l'enseignant se donne ».

Samuel : « Comment faire coïncider les spécificités de démarche et d'évaluation des différentes disciplines ? »

YM : « C'est souvent impossible. Du moins si l'on s'en tient aux "exigences" strictes des inspecteurs des disciplines. Mais si l'on prend un tout petit peu de recul, on trouve des points communs entre les disciplines, et si l'on veut noter, on peut mettre des points pour le transversal et des points pour chaque discipline ».

Et si c'était à refaire ?

Julien : « Ah oui ! Mais je ferais un projet interdisciplinaire arrivant plus tôt dans le cycle. C'est-à-dire dans le premier tiers du cycle afin de s'immerger vraiment sur le projet pour envisager de réinvestir les apprentissages ».

Samuel : « Je le referais, mais avec le recul et la réflexion, ça me poserait certainement des questions différentes. De plus, ça me permettrait de communiquer moins de notions dans un temps si court. J'essaierais de prendre plus de temps pour préparer ».

Je suis toujours frappé par la qualité de l'imagination des enseignants en formation, l'énergie qu'ils mettent à surmonter les obstacles. Le premier objectif de ce projet de formation est de donner le goût du travail collectif, en leur montrant son intérêt et de sa faisabilité. Vista est plébiscité par les stagiaires qui y prennent souvent un grand plaisir. Cela pourrait servir à les inciter à continuer, en tout cas à lever les inhibitions. Il faut leur faire sentir qu'ils ont eu l'occasion d'oser ce qu'ils n'auraient pas osé faire seuls : oser travailler en projet, oser le travail de groupe⁵, oser l'interdisciplinarité, le jeu en classe, oser la tâche complexe, oser travailler avec les collègues ! La construction par les stagiaires d'un questionnaire professionnel est un autre objectif. Multipliés par six groupes, les stagiaires m'offrent des occasions d'aborder la plupart des thèmes de la formation en répondant aux questions qu'ils se posent plutôt qu'à celles que l'institution pose pour eux.

⁵ Jacques Natanson, Dominique Natanson, Isabelle Andriot, *Oser le travail de groupe*, CRDP de Bourgogne, 2008.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

Ce mode de formation qui relève de ce que Gilles Ferry nomme « le modèle centré sur l'analyse »⁶, présente cependant deux inconvénients majeurs : le premier est lié au caractère ponctuel du projet. Les stagiaires conçoivent des projets exceptionnels qui leur demandent souvent beaucoup de temps. Du coup, le travail interdisciplinaire risque d'être associé à ces deux défauts : exceptionnalité et chronophagie ! Le second inconvénient est typique de la pédagogie de projet : les stagiaires les plus satisfaits sont ceux qui se sont le plus investis dans le travail, les plus investis dans le travail sont ceux qui en attendent le plus, ceux qui en attendent le plus sont ceux qui étaient les plus proches du modèle de formation-apprentissage proposé ! À l'inverse, ceux qui ne mettent pas beaucoup de sens dans cette activité (qui n'y voient qu'une contrainte de plus imposée par l'IUFM) s'investissent à minima et n'en retirent également qu'un faible avantage.

Yannick Mével
Formateur IUFM Nord-Pas-de-Calais – Site de Gravelines
IUFM Nord-Pas-de-Calais – Site de Gravelines

Annexe

IUFM Nord-Pas-de-Calais – Site de Gravelines
Formation Générale Professionnelle – P1 – 2008/2009

VISITES ENTRE STAGIAIRES
CARTES DES CHARGES

Principe général

1. Les stagiaires sont regroupés en groupes de trois personnes (quatre maximum) de disciplines différentes, appartenant au même groupe de référence de FGP ;
2. Les membres du groupe doivent élaborer ensemble la séance de l'un d'entre vous ;

⁶ Gilles Ferry, *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*, L'Harmattan, 1983-2003.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?

3. Participer tous à la séance en classe sous la conduite de celui (ou celle) qui accueille ; 1 visite minimum (éventuellement plusieurs, en échangeant les rôles, ...) ;
4. Lors de cette séance, les élèves doivent être mis au travail en groupes ;
5. Les membres du groupe doivent prévoir et recueillir des traces matérielles de ce que les élèves auront appris en faisant ce travail ;
6. Des traces écrites réalisées à chaque étape du projet seront produites et pourront devenir matière à un écrit du dossier de réalisation ;
7. Le groupe de stagiaires doit respecter les règles de restitution et le protocole administratif ;
8. La visite aura lieu entre le 6 novembre et le 6 décembre.

Restitution

1. La restitution orale par les groupes aura lieu le 16 décembre 2008 ;
2. Chaque membre du groupe devra prendre le rôle ;
3. Le compte rendu portera sur la justification de la séance et son déroulement ;
4. Le groupe apportera les « traces matérielles » : supports de travail, travaux d'élèves, vidéos, etc.
5. Le compte rendu devra indiquer comment vous faites pour savoir ce que les élèves ont appris en faisant ce travail ? », ainsi que « ce que les élèves ont appris en faisant ce travail » ;
6. Le compte rendu devra inclure les points de vue subjectifs de chaque participant, en particulier l'écho du travail mené par l'enseignement de chacun (comparer les pratiques disciplinaires, ...).

Protocole administratif

Effectuer la visite chez le(s) collègue(s) avant le 11 décembre.

Remplir la « feuille de liaison » tout au long de la procédure.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.6. Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses
Yannick Mével

Étapes

1. Choisir le lieu, la date et l'heure de la visite entre vous ;
2. Prendre contact avec le chef de l'établissement d'accueil pour autorisation (remise du courrier avec coupon-réponse pour accord, à faxer au centre FGP) ;
3. Envoyer par fax, courriel ou courrier, la « fiche d'organisation » à Sandrine et à votre référent dès la finalisation du projet (afin que Sandrine puisse envoyer dans l'établissement, les O.M. et le courrier accompagné de la feuille d'émargement) ;
4. Le jour de la visite, signer sur place la feuille d'émargement qui devra être retournée (original) à Sandrine par le secrétariat d'établissement.

Avant le 22
octobre

Exemplaire de démonstration

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours D

Analyser ses
pratiques

1

Suivant →

Les parcours ↑

4.7. De l'influence de la théorie des ondes sur l'analyse des pratiques

Françoise Clerc

Septembre 1996. Quelques constantes observées
dans les pratiques d'analyse des pratiques en IUFM,
quelques pistes pour les rendre plus utiles.

Dans les IUFM, les recherches sur l'analyse de pratiques abondent. Chaque formateur met au point, pour lui et pour ses stagiaires, une démarche d'analyse de la pratique. Celle-ci s'adapte aux questionnements du groupe, suit les méandres de la réflexion des stagiaires, gère l'imprévu et parfois même l'urgence. Pourtant, il me semble qu'il existe des constantes que l'on peut repérer en prenant le recul vis-à-vis des groupes particuliers et très hétérogènes que les formateurs rencontrent dans le quotidien. Ces constantes résultent des contraintes qui s'exercent sur les situations pédagogiques et sur les conditions d'analyse. Elles sont relativement indépendantes des particularités de ceux-mêmes.

Première constante

Pour commencer dans l'esprit du praticien, le processus d'analyse doit être engendré par un événement initial. Ce processus peut être comparé à la propagation d'une onde provoquée par le choc d'un petit caillou jeté dans l'eau. L'événement peut être produit de plusieurs façons : une difficulté rencontrée ou au contraire l'impression d'accéder à une maîtrise nouvelle ; une impression de lassitude ou, au contraire, un regain d'énergie, une envie, un projet, etc. Parfois, le questionnement du formateur peut être décisif. Faute de ce choc initial, l'analyse de pratiques tourne au récit plat et débouche rarement sur une problématisation nécessaire pour que le transfert puisse avoir lieu.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.7. De l'influence de la théorie des ondes sur l'analyse des pratiques

Françoise Clerc

Deuxième constante

La propagation de l'onde obéit à des règles en apparence mystérieuses, mais qui relèvent d'une sorte de « zone proximale de développement professionnel », largement déterminée par l'ordre des préoccupations les plus fréquentes d'un enseignant débutant. Les premières sont principalement d'ordre relationnel et concernent la prise en charge et la conduite des activités, et tout spécialement l'exercice de l'autorité : que faire quand Laurent me défie ? Dois-je punir Abbès lorsqu'il se lève dix fois pendant le cours pour aller tailler son crayon à l'autre bout de la classe ? Ai-je eu raison de noter sévèrement le dernier devoir ? Ne vont-ils pas m'en vouloir ? Le premier cercle du questionnement correspond à la confrontation avec la première urgence qui est de faire reconnaître son autorité par les élèves tout en se ménageant avec eux des relations positives. Cette double contrainte engendre une série de problèmes difficilement surmontables lorsqu'on a peu d'expérience de la relation éducative.

Troisième constante

Au fur et à mesure que l'ébranlement se présente, les problèmes se transforment, s'élargissent en se généralisant et aussi deviennent moins étroitement déterminés. L'énorme problème pratique lié aux activités cognitives de l'enseignant n'apparaît que fort tard, lorsqu'une forme élevée de réflexivité est déjà présente : Comment interpréter les erreurs systématiques de Juliette ? Comment conseiller les parents de Malika à propos de son orientation ? Comment organiser des restitutions de travaux de groupe ? Comment accompagner les élèves de 6^e4 ? On passe des préoccupations liées à la gestion de la classe sur l'activité de l'enseignant à celles qui concernent les interactions entre son activité et celle des élèves. On peut interpréter cette évolution comme le signe de la difficulté à se décentrer, à sortir de soi-même pour se mettre à la place des élèves pour identifier leurs problèmes et leurs besoins. Le formateur doit accompagner cette évolution et accepter la perception de la pratique au niveau où elle s'exprime. S'il ne respecte pas cette règle, il risque de priver le groupe d'une véritable autoformation.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.7. De l'influence de la théorie des ondes sur l'analyse des pratiques

Françoise Clerc

Comment évoquer une pratique révolue ?

L'un des paradoxes de l'analyse de pratiques est de soumettre à la réflexion un objet par définition absent. La pratique en cause est toujours extérieure, passée ou parfois anticipée, jamais totalement présente. Les échanges reconstituent, donnent forme, remodelent parfois à l'insu des partenaires, ce qui s'est le plus souvent déroulé dans la spontanéité et l'implication la plus immédiate. La multiplication des formes d'accès à la pratique semble nécessaire pour éviter rigidité et partialité :

- La parole évoque, mais elle transforme en imprimant la forme du verbe et en exprimant l'indicible ; de plus, elle est sensible aux jeux relationnels dans le groupe ;
- Les simulations caricaturent en accentuant les traits de la réalité mais elles dévoilent le sens immanent des situations ;
- Les enregistrements vidéo montrent, mais ils n'offrent qu'un angle de vue limité sur une réalité complexe ;
- L'écriture facilite la prise de conscience et l'autocritique mais elle met en scène, précise, durcit le trait.

La difficulté, pour le formateur, est de concilier l'extrême souplesse nécessaire à l'expression des jeunes et la multiplicité des approches requises pour l'approfondissement. Il doit jongler avec l'imprévu sans se laisser démonter, être disponible tout en étant vigilant. Une meilleure anticipation des besoins d'analyse me semble être la clé des exigences en apparence contradictoires. Une étude comparative systématique de ces pratiques nous aiderait probablement dans cette anticipation. Il resterait à mener des analyses de pratiques des formateurs, pour comparer, faire apparaître les ressemblances et les différences, chercher enfin le processus subtil, la mystérieuse alchimie de la construction de l'expérience.

Françoise Clerc

Cahiers pédagogiques n° 346 – Septembre 1996

« Analysons nos pratiques professionnelles »

4.8. L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perez-Roux

Le processus de professionnalisation engage fortement le stagiaire dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. Une « épreuve » à accepter pour construire son identité professionnelle. Sera-t-elle prise en compte par de futures formations de type universitaire ?

Les premières expériences professionnelles se révèlent parfois problématiques, car elles questionnent des conceptions initiales du métier, le plus souvent éloignées des caractéristiques du travail enseignant. Au-delà d'une tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, il s'agit de construire des compétences professionnelles multiples : d'ordre technique et didactique, mais aussi d'ordre éthique, relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire.

Depuis 2007, les compétences définies dans le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants orientent les regards portés sur les stagiaires durant l'analyse de pratiques, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent le monde du travail et les dispositifs de formation proposés à l'IUFM.

Les changements induits par le projet de masterisation de la formation des enseignants, ainsi que les perspectives relativement floues et questionnent la compétence des formateurs en charge de l'accompagnement des professeurs stagiaires.

Réflexivité et construction professionnelle

En 2002, des textes officiels du ministère de l'Éducation nationale généralisent la mise en place des temps d'analyse de pratiques dans

1 BO n° 1, 4 janvier 2007



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.8. L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perez-Roux

parcours D

Analyser ses
pratiques

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



tous les IUFM comme enjeu de professionnalisation des enseignants. Différentes modalités se déclinent pour accompagner les enseignants-stagiaires lors de leur année de formation professionnelle. Des enquêtes menées dans des IUFM différents² définissent trois types de démarches d'analyse de pratiques complémentaires. La première, à orientation didactique, se donne pour visée de construire des compétences disciplinaires, à partir d'analyses de pratiques, le plus souvent objectivées (traces écrites du cours, vidéoscopie, enregistrement audio), organisées en référence à des savoirs reconnus et experts. La seconde se centre sur les situations professionnelles rapportées oralement par les stagiaires, puis analysées en considérant la complexité des enjeux (institutionnels, éthiques, relationnels, pédagogiques et didactiques) qui les traversent. La troisième, d'orientation clinique, s'organise autour d'une situation dont un participant fait le récit ; ancrée dans une dimension subjective, elle appréhende le « sujet professionnel » dans un système de relations dans lequel ce dernier se reconnaît effectivement impliqué.

Quelles que soient les modalités retenues, il s'agit de revenir sur l'expérience passée, de l'analyser et de l'éclairer au sein d'un collectif avec des outils différents selon l'approche choisie. Le plus souvent, la démarche adoptée favorise des prises de conscience et des formes d'ajustement permettant de gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives.

Ainsi, dans une année engageante, où nombreuses transformations identitaires, chaque formé tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux normes de la formation, aux exigences institutionnelles et aux réalités du métier et enfin de se vivre ; ce faisant, il se représente la discipline, les pratiques et s'engage dans l'action en fonction de ses valeurs, de ses ressources, mais aussi du sens donné aux situations rencontrées.

Au final, le processus de professionnalisation engage fortement le stagiaire dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. En effet, l'expérience scolaire confronte les débutants à des situations complexes, « où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le

² Richard Wittorski et Sophie Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'Harmattan, p. 49-80.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.8. L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perez-Roux

personnel »³. Au-delà de la construction de savoirs sur, pour et dans l'action, il semble donc nécessaire pour un enseignant de revenir sur le sens et la portée de son travail, d'accepter l'épreuve de la découverte de soi, fondatrice, en quelque sorte, de son identité professionnelle.

Or, si le référentiel de compétences de 2007 valorise à terme l'action maîtrisée, on sait qu'en ses balbutiements, l'enseignant débutant peut vivre son acte professionnel comme une épreuve dont il lui faut progressivement comprendre les ressorts cachés.

Analyser la pratique : un défi en formation ?

L'analyse de pratiques se définit comme une « démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle, au moyen du développement d'une attitude réflexive [...] accompagnée et instrumentée par des "savoirs-outils" ». En ce sens, elle constitue un lieu privilégié d'articulation pratique-théorie-pratique, soutenant de façon structurée une professionnalisation fondée sur l'alternance. Visant à restaurer les bases d'une culture commune entre enseignants, à faire émerger des compétences collectives, elle reste un levier d'engagement des représentations et des pratiques, où se jouent à la fois une dimension singulière et une dimension partagée, orientées par les normes du groupe professionnel.

Jusqu'à présent, la formation initiale des enseignants en IUFM inscrit l'analyse de pratiques dans un cadre institué, dans lequel les formés sont invités à s'impliquer pour travailler avec des pairs, à la co-élaboration du sens de leurs pratiques. Cela suppose la présence d'un formateur compétent, garant du dispositif choisi.

Mais la mise en place de ces modalités d'analyse de pratiques ne peut réussir qu'à certaines conditions.

- Tout d'abord, cette démarche nécessite une régularité dans le travail. Elle suppose le groupe constitué, relativement restreint, perdure dans le temps, car la difficulté à parler de sa pratique, à dire ce qui achoppe, diminue pendant qu'augmente la confiance accordée à ceux qui écoutent. Cette confiance se co-construit dans le travail.

³ Mireille Gifali, « Démarche clinique, formation et écriture », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. De Boeck, 1996.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.8. L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perez-Roux

- Par ailleurs, le temps consacré à l'analyse de pratiques mérite d'être prolongé dans d'autres espaces de formation, pour des apports spécifiques et structurants, visant à approfondir la réflexion, à donner des outils d'analyse complémentaires.
- Enfin, il s'agit de trouver une organisation permettant de séparer ce dispositif de toute forme d'évaluation, la règle de confidentialité obligeant les formateurs à adopter une posture claire sur ce point.

À ce titre, une formation des formateurs animateurs de ces groupes est nécessaire pour éviter les dérives et tenir un cadre sécurisant pour tous.

Cet ensemble d'éléments, parfois contraignants, constitue un véritable défi en formation. En cherchant à comprendre la complexité des situations, l'analyse des pratiques professionnelles permet une prise de distance avec l'envahissement émotionnel propre à certaines situations de travail. Elle permet aussi une réappropriation par le formateur de ses actes, ouvrant sur une capacité à transférer la compétence à d'autres situations professionnelles, analysées seul ou en groupe. En ce sens, elle met en perspective la construction d'un enseignant professionnel, capable de réfléchir sur sa pratique et de prendre des décisions pour rendre celle-ci plus adaptée et plus efficace.

Ce défi suppose orientations conceptuelles et collaboratives chez les formateurs, mais aussi accompagnement institutionnel des mises en œuvre. Cet accompagnement s'appuie et est soutenu par l'université, désormais en charge de la formation des enseignants ?

Pour l'avenir : des incertitudes (in)fondées ?

La recherche que nous avons conduite ces dernières années se centre sur les processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires. Dans ce cadre, les dispositifs d'analyse de pratiques visent à favoriser la rencontre entre capacités/ressources du formé, les contraintes de la formation et réalité du métier. Plusieurs dimensions sont à l'œuvre dans le travail proposé :

- Une dimension temporelle nécessaire à la mise en route d'un processus dans lequel se construisent des repères ;

parcours D

Analyser ses
pratiques

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.8. L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perez-Roux

- Une dimension groupale où se développent conjointement la parole et l'écoute, éléments essentiels dans l'exercice du métier d'enseignant ;
- Une dimension singulière où la force de celui qui énonce est dans sa capacité à « se » dire et à se détacher pour avancer dans la construction de sa professionnalité ;
- Une dimension évaluative, toujours présente dans l'esprit des formés soumis à la pression de la validation, questionnant les limites du dévoilement.

En reprenant dans cette contribution les enjeux des dispositifs d'analyse de pratiques et leurs effets en formation, une vigilance s'impose pour l'avenir. L'entrée probable dans des maquettes conformes aux logiques universitaires et conçues de façon modulaire pourrait avoir des conséquences négatives en terme de cohérence de la formation. L'une d'entre elles consisterait par exemple à inscrire les dispositifs d'analyse de pratiques dans un module optionnel, au titre de l'insertion des parcours, ou à le supprimer pour incompatibilité avec de nouvelles orientations, ne donnant ainsi ni à l'alternance, ni au rôle, ni aux savoirs le même statut, ni aux formateurs les mêmes missions.

Il s'agit aussi d'alerter sur les difficultés liées à l'entrée dans le métier ; ces difficultés pourraient s'aggraver encore si les enseignants nouvellement titularisés n'ont pas appris, en formation initiale, à revenir sur les situations professionnelles vécues, à travailler les tensions qui les traversent, à se approprier le sens de leurs actes en ouvrant de nouvelles pistes d'analyse et de compréhension.

Thérèse Perez-Roux

Maîtresse de conférences et chercheuse en sciences de l'éducation
IUFM – École interne de l'université de Nantes



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

Le mémoire professionnel était un exercice complexe pour les stagiaires des IUFM. Richard Étienne montre à quelle condition la description de situations de classe à laquelle il invitait, pouvait être formatrice, à l'intersection entre réflexion sur les contenus et réflexion sur les modalités d'apprentissage.

« On reprend cette phrase. Elle nous dit auoi, cette phrase... On la reprend. Qu'est-ce qu'il a fait comme bêtise, le papa de Boub... On va vous à la phrase suivante. Qu'est-ce qu'on connaît au début... On se lit ? Alors, on va continuer, et la phrase suivante, on connaît... Il y a un mot qu'on ne connaît pas... Qu'est-ce qu'il a fait comme bêtise, le papa de Boub ? Il avait fait une bêtise au début de l'histoire, qu'est-ce qu'il va me la dire, c'te bêtise ? »

Au début, je sais de quoi il s'agit : je suis dans cette classe de CP dans une ZEP de La Paillade où j'ai été enseignant, parce qu'il n'y avait de place dans nulle autre classe, à côté avec une torsion sur le visage de l'institutrice. Alors je me suis dit que je ne dérangerai pas, que je me ferai toute petite dans la classe et que l'on m'oubliera vite. Et j'observerai ce que...

Justement, c'est la lecture quotidienne et je me réjouis, parce que s'il est quelque chose de particulièrement délicat au CP, et de crucial dans une ZEP, c'est sans doute l'apprentissage de la lecture : finalement, je ne suis pas tombée.

Tout se passe de façon classique avec cette méthode (*Abracadalire*), sauf que, au bout d'un court instant, je me sens lasse. Ma tête tombe vers l'avant au-dessus de ma feuille de notes jusqu'alors vierge, et mon regard fixe ma main qui commence à s'agiter frénétiquement, tenant le stylo, noircissant l'espace rectangulaire de



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

phrases qui s'enchainent. J'écris le flot des paroles de la maitresse qui semble ne jamais s'interrompre, pour échapper à l'endormissement qui me guette, provoqué par la transformation magique de ces paroles en un ronronnement sourd et régulier qui, si je n'y prends pas garde, aura raison de moi.

La lutte est longue, mais ce temps me permet de me rendre compte de l'endurance verbale de la maitresse et de ma faible résistance. Elle a parlé tellement que j'ai oublié d'écouter ce qu'elle disait. Heureusement, j'ai noté. Ça m'est devenu tellement insupportable – j'ai presque honte de me l'avouer – que j'ai comme déconnecté mon cerveau et me suis mise à faire autre chose : écrire. Je me mets soudain à penser aux élèves, et je me demande s'ils ont enduré la même chose que moi, ou si, sages, habitués, ou mieux réveillés, ils ont pu tout suivre.

Anne Boisseau *Ma parole ! Comment faire pour la leçon*, 1983
Mémoire professionnel, IUFM de Montpellier, 1998.

Souvent rejeté par la plupart dans un premier temps, le mémoire professionnel supplémentaire, le mémoire professionnel trouve sa place aux yeux des stagiaires quand il leur permet d'intégrer les connaissances de la formation sur la base d'une expérience personnelle rapidement analysée, réfléchie, voire réflexive.

Paradoxe...

La circulaire officielle marque une certaine méfiance vis-à-vis de la forme narrative, tout comme elle rejette le simple exposé théorique : « Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire ». Bardé de ces injonctions comminatoires, et sous la menace négative, le professeur stagiaire se montre d'autant plus réticent à l'évaluation du mémoire et de sa soutenance que se rapproche la date de la certification de fin d'année. N'est-il pas risqué de s'exposer personnellement en décrivant par le menu une situation qui a posé problème ? La manie analytique et le modèle scientifique (hypothèses, protocole plus ou moins expérimental, passation et analyse) adopté pour rendre crédible cette innovation n'imposent-ils pas de « faire disparaître la personne de l'enseignant » du mémoire pour mieux éclairer son « développement professionnel » ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

Lors de la soutenance, la première page d'Anne Boisseau fut citée par l'assesseur, qui ne découvre le mémoire que par la lecture, à l'inverse du tuteur qui participe à son élaboration en étant situé comme celui qui fait faire. Le premier rôle de la description dans un mémoire professionnel, au titre d'outil de formation, réside dans sa vocation à singulariser la situation. En aucun cas, des scénarios de conflit évoqués sans élément contextuel, des constats vagues ne suffisent en eux-mêmes pour faire apparaître la nature du travail enseignant : la nécessité de l'action s'accompagne d'une variation pratiquement infinie des éléments contextuels, ce qui explique qu'on se trouve dans une activité plus artisanale que scientifique, marquée par « *l'improvisation réglée et le bricolage* », selon l'expression si forte de Philippe Perrenoud¹.

Au moment où les stagiaires éprouvent les plus vives réticences à la mise en œuvre de la « différenciation pédagogique », la description des situations sont amenés à faire de moments uniques, avec des élèves, des moments imprévisibles dans les événements, illustre leur compétence à observer des séances d'enseignement, qu'ils en soient acteurs ou spectateurs. Anne Boisseau va plus loin : elle fait vivre l'émergence de valeurs comme le choix d'une attitude pédagogique fondée sur l'interaction entre élèves et professeurs qui s'accompagne du refus d'une pédagogie professorale.

Dans le rôle formateur imputable à la description peut être directement mise en relation avec deux savoir-faire : savoir choisir le point sur lequel porter l'attention et l'action, savoir anticiper sur une situation similaire ultérieure et réorganiser son intervention de manière plus satisfaisante, ce qui est le propre d'une intervention « professionnelle ». Cela semble fort à la démarche de projet, mais utilisée au quotidien, comme le souligne Mireille Cifali² en écho à Michel de Certeau³.

La narration ne doit pas occuper toute la place et il est évident que le temps de la réflexion est indispensable. De plus, la phase réflexive s'appuie sur une conception de ce que dit la littérature professionnelle sur le sujet. En revanche, les phases d'action ultérieures se retrouvent dans un récit

1 Philippe Perrenoud, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation & Recherche*, n° 2, p. 198-212, 1983.

2 Mireille Cifali, « J'écris le quotidien », *Cahiers pédagogiques*, n° 331, p. 56-58, 1995.

3 Michel de Certeau, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, UGE, collection 10/18, 1980.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

qui ne peut se contenter d'une trame narrative bâclée et ponctuée de quelques dialogues. Sur la trentaine de pages que comporte au maximum le mémoire, trois à cinq confient à la description un rôle moteur, celui de construction d'un objet de travail sur lequel le jeune professionnel propose de communiquer et de réfléchir. Cette « analyse de pratiques » part d'un récit et non d'une observation extérieure.

Partir du concret

Pour parler en terme de problème, la situation initiale sert à construire un énoncé, à faire émerger le problème et la première hypothèse de traitement, ou problématique, que la réflexion et l'action feront évoluer. Il faut donc insister sur cette description liminaire⁴ qui noue un lien concret entre un vécu et un topique de l'enseignement. Les stagiaires dépourvus de repères sur les écrits longs et découragés par le nombre de pages à rédiger rencontrent leur tuteur avec l'envie de traiter un thème concret (un travail en groupe ou l'évaluation en expression écrite) plus que la situation professionnelle posant problème. Le renversement du regard, à partir de la classe, des élèves, du cours, s'effectue progressivement ; il prend sens quand émerge la notion de « métier de l'enseignant ». Donc la distance à établir avec une démarche expérimentale, qui peut suggérer de décrire une situation initiale identifiée à l'avance, est grande, puisque la rhétorique du genre l'impose. Cette extrémité, rarement atteinte, se passe rarement dans une pratique d'accompagnement « sensible » et les déconvenues liées à un projet trop vague et ambitieux qui laisse le stagiaire de plain-pied avec des chercheurs chevronnés, comme ce fut le cas de mon mémoire sur l'acquisition de la langue à l'école maternelle. Pourquoi est-il nécessaire que, dès leur plus jeune âge, les enfants apprennent à maîtriser le langage oral ? Comment peut-on favoriser le développement du langage de la langue, les aider à avoir envie de parler pour progresser ? Le jeu est de taille, car cette maîtrise va conditionner à la fois leur apprentissage et leur future vie sociale. En effet, la parole est partout.

Dans le meilleur des cas, le lecteur aura droit à une revue des opinions actuelles des chercheurs et, dans le pire, à un développement oiseux. La première description permet d'établir le lien entre la personne de l'enseignant, celle des élèves et la situation unique de laquelle il s'agit

⁴ Richard Étienne, « Le mémoire professionnel », in Alain Bouvier et Jean-Pierre Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*, p. 117-133, Hachette Éducation, 1998.

parcours E

L'écriture, outil
de formation

1

Suivant →

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

d'extraire un problème professionnel (compétence : « identifier la panne et la rapporter à un type de panne ») et de proposer une méthode de résolution (compétence : « imaginer une démarche vers la solution tenant compte des acquis en la matière »).

Quelques mémoires s'en tiennent là. Il est vrai que les multiples contraintes de l'année de stage et le calendrier lié à la titularisation ne laissent guère le temps de mener à bien un projet comportant des mises à l'épreuve de ce que la réflexion professionnelle a fourni comme hypothèses de correction. Et ce, d'autant plus que les normes officielles n'imposent pas cette « expérimentation », seule susceptible pourtant de fournir une référence pour une évaluation comparative. Puisqu'il n'est question ici que de la place de la description, il faut reconnaître que les mémoires contribuant le plus à la formation professionnelle sont ceux qui comportent un ou plusieurs retours sur le problème d'enseignement identifié par le jeune enseignant. Ainsi, un professeur de musique qui désirait mener à bien une séquence d'identification des instruments de musique est amené à revoir son dispositif, car la comparaison organisée entre l'enseignement auditif et le visuel (La Gaité lyonnaise) manque de fiabilité. L'utilisation d'un lecteur de disques ne permet pas de faire écouter l'attaque des violons, et il est préférable de recourir à un lecteur de cassettes pour écouter un passage, mais il convient de revenir au projet de comparaison qui est en suspens en utilisant ce matériel, ce qu'il fait. Si l'on part de l'hypothèse d'un développement professionnel reposant sur la réflexion à partir de l'expérience, alors le mémoire professionnel joue un rôle majeur en illustrant les diverses phases d'acquisition des connaissances ou compétences pour une facette bien précise du métier, et cette illustration entraîne le stagiaire à tenir compte de la complexité de la situation d'enseignement.

Les effets de la description

Chez les stagiaires, c'est l'élément pour lequel l'opinion varie le plus⁵, le seul qui fasse passer du rejet à un enthousiasme parfois excessif : assesseurs et tuteurs essaient alors de vérifier que les enseignants ne fassent pas de leurs découvertes, souvent judicieuses, une « pierre philosophale » qui les générerait dans leurs futures pratiques. La description participe des gestes

⁵ On lira avec intérêt le témoignage d'Hélène Ledu, « Défense et illustration du mémoire professionnel », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 62, 1996.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

du métier, de ce que l'on peut appeler le « coup d'œil du maître », cette habileté à distinguer la goutte d'insatisfaction dans l'océan calme d'une classe au travail. Le choix des éléments et la mise en mots ne dépendent pas de simples capacités narratives, mais s'assimilent au discernement de tout professionnel qui vous parle de son métier.

Quant au formateur, qu'il soit en situation d'assesseur ou de tuteur⁶, il éprouve un sentiment d'efficacité de son intervention. En tant qu'assesseur et lecteur privilégié, il dialogue avec le stagiaire ; et comme tuteur, surtout s'il fait travailler l'écrit à partir de récits intermédiaires qui ne figurent pas tous dans le produit final, il acquiert la certitude de participer à une entreprise de formation personnalisée. Parfois même, comme dans le cas d'Anne Boisseau, la qualité de la description entraîne un moment de plaisir : le mémoire professionnel n'est-il pas un objet ? N'a-t-on pas suffisamment souligné les relations étroites entre l'écrit et l'écriture ?

L'institution enfin devrait reconnaître l'importance de la relation entre la formation préalable à la prise de fonction, marquée essentiellement par l'acquisition des connaissances indispensables à l'enseignant, et la formation continue qui repose, pour partie, sur l'analyse de pratiques⁷. Ainsi, le mémoire joue un rôle complémentaire des visites avec lesquelles il partage le privilège du retour sur soi-même : « On est contraint, pour situer culturellement sa propre action, de devenir un narrateur⁸ ». La publication des mémoires, longtemps envisagée par l'IUFM de Montpellier rejoint les initiatives de Lille et de Créteil qui font de leur édition un élément structurant à intégrer dans les classes avec les professeurs stagiaires, les accompagnant dans leur professionnalisation, grâce à leurs récits et aux descriptions qui les structurent, n'est-ce pas reconnaître leur compétence professionnelle ?

La description de la pratique présentée comme la clé de voute du mémoire professionnel ne tient pas en son absence. Elle ne peut être remplacée

⁶ Le tuteur, directeur de mémoire n'est pas toujours membre du jury comme c'est le cas à Montpellier.

⁷ Richard Étienne, « Comment développer, analyser, diffuser les pratiques professionnelles afin de mieux les identifier et les formaliser, mais aussi d'entrer dans une culture de l'évaluation ? », *Des idées positives pour l'école de demain*, Actes des journées du cinquantenaire des *Cahiers pédagogiques*, Hachette Éducation, 1996.

⁸ Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. de l'anglais par Y. Bonin, Eschel, 1991.

parcours E

L'écriture, outil
de formation

Suivant →

1

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.9. Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

par des jugements globaux sur la réussite de telle ou telle préparation, ni réduite à un simple constat dont on ne peut rien tirer. Elle gagne à être réutilisée lors des phases cruciales du développement professionnel qui commence bien souvent par un sentiment d'insatisfaction lié à telle ou telle séance. Encore balbutiante, la recherche sur la formation et sur ce dispositif particulier du mémoire professionnel devrait porter sur des points demeurés obscurs : faut-il aller plus loin et formaliser davantage la place du récit et de la description ? Peut-on envisager, dans la formation initiale, mais aussi continue, de développer l'écriture de récit d'enseignement, la description de situations éducatives comme le suggère Michel Tozzi⁹ ? Quelle reconnaissance institutionnelle enfin pour ce dispositif efficace, mais perfectible, de formation du personnel de l'Éducation nationale ?

Richard Étienne
Professeur de lettres, directeur du site IUFM de Montpellier

Cahiers pédagogiques, septembre 1996
« Décrire des situations des disciplines »

Exemplaire de démonstration

⁹ « Une compétence essentielle : analyser sa pratique », p. 85-86 de Roger Giorgi, Michel Tozzi (coord.), *Devenir formateur*, CRDP de Montpellier, 1998.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

8

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



4.10. En écrivant, en se formant...

Hélène Eveleigh

L'intérêt de l'écriture professionnelle n'est plus à démontrer... Témoignages de diverses expériences de formation auprès de publics différents.

En tant que formatrice à l'IUFM pour les stagiaires de lettres PLC2, j'ai toujours défendu le mémoire professionnel, parfois considéré par les stagiaires comme un exercice artificiel et pesant. Au fil des années, pourtant, il s'est imposé comme un véritable outil de formation. L'enjeu était d'impulser ou d'accompagner un déplacement de la posture du stagiaire vis-à-vis de ses élèves et de ses pratiques.

Le mémoire professionnel

En effet, il lui permettait, ou il l'obligeait à élargir son horizon, sur une question didactique ou pédagogique, une réflexion personnelle nourrie de ses expériences, faisant état des difficultés rencontrées qu'il était invité à raconter en les analysant au regard de lectures conseillées par les formateurs. Pas de recette, pas de garantie de réussite, une démarche parfois juste amorcée ou superficielle, mais dans bien des cas, un parcours lisible que la soutenance permettait de confirmer, et une transformation réelle grâce à ce processus.

Ainsi, M.C., professeure de lettres dans un lycée, face à une classe de première, avait montré, lors de la première visite-conseil effectuée en novembre, un peu dépassée par le caractère disparate des interventions des élèves, qui hésitaient entre provocation et refus de former. Elle avait répondu pour tous, malgré les encouragements qu'elle leur prodiguait, avec la patience dont elle faisait preuve. L'analyse de sa séance l'avait confortée dans son choix de rédiger son mémoire professionnel sur l'oral. En suivant M.C. dans ses recherches, en lui conseillant tel article, j'avais évidemment en tête les questions qu'elle se posait dans sa classe. Je l'ai vue s'emparer de son sujet en interrogeant sa façon de faire à la



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.10. En écrivant, en se formant...

Hélène Eveleigh

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

8

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?

lumière de ses lectures et des apports de la formation, je l'ai entendue évoquer des tentatives heureuses ou malheureuses, et j'ai pu lire avec grand intérêt ce parcours dans un mémoire qui montrait surtout que son regard sur ses élèves en avait été profondément modifié : de jeune « encore étudiante » et proche d'eux (ce qui, au départ, lui avait permis d'établir une très bonne relation, mais avait ensuite montré ses limites), elle était devenue leur professeur à part entière, capable d'exiger et d'encourager à la fois ces élèves inquiets à l'approche de leur épreuve de français du baccalauréat.

Cette évolution s'est trouvée confirmée par la deuxième visite de formation, faite par une collègue qui ne connaissait pas le sujet de mémoire de M.C. Elle avait à se prononcer sur l'évolution concernant ce point « critique » de l'oral dans la classe, souligné en première visite : les progrès étaient manifestes – mais ils auraient pu être obtenus sans l'écriture. Ce que cet écrit avait révélé, c'était une véritable aptitude à réguler les échanges qui avaient eu lieu durant la séance et une capacité à réguler avec une maturité étonnante (aux dires du rapporteur) comme si l'écriture du mémoire avait eu un effet d'accélération du processus de prise de conscience. La stagiaire, interrogée sur ce point, reconnaissait avoir concentré ses recherches pédagogiques sur ce point et trouvé des idées au travers de ses lectures ; encore une fois, les résultats, elle s'était sentie stimulée et d'autant plus inventive pour créer des situations de débat ou de prise de parole dans la classe.

Quand l'écrit provoque un déclic

Ce pari de l'effet formateur de l'écriture a amené l'IUFM de Créteil à maintenir un écrit obligatoire durant l'année de stage, bien qu'il ne figure plus dans le programme des charges de la formation : un écrit plus court et non évalué, mais qui est tel par la commission de validation (il n'y a plus de soutenance comme pour les mémoires). Mes stagiaires, pour la deuxième année, sont en train d'y travailler. Il faut les accompagner pour la définition d'un sujet qui est toujours un moment délicat. Le risque d'un écrit plus court est qu'ils restent extérieurs et s'acquittent de la tâche sans véritable analyse de leur pratique. Mais l'on constate que s'ils acceptent de s'emparer d'une question et d'y consacrer un temps de réflexion, un déclic se produit. Le travail est évoqué en début d'année et préparé par

Exemplaire de démonstration

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.10. En écrivant, en se formant...

Hélène Eveleigh

de petits écrits proposés lors des journées de formation : un portrait de classe à la rentrée, le récit d'un moment difficile un peu plus tard. Il leur est demandé d'en garder la trace et certains stagiaires rassemblent ces éléments, avec leurs notes de formation et de travail, dans un portfolio. La reprise du texte évoquant leur première rencontre avec leur classe et les questions qu'ils se sont posées en début d'année les surprend au moment où l'on engage plus nettement le travail sur l'écrit professionnel :

ils peuvent déjà y lire l'ébauche d'un parcours, et cela les incite à prendre du recul. Ils étaient jusque-là dans l'agir, dans la demande de réponses concrètes et avaient parfois du mal à s'emparer des apports théoriques de la formation. Ils découvrent qu'ils ont déjà construit des réponses pédagogiques, qui ont fait surgir de nouvelles questions. C'est sur ce constat que se greffe le travail de l'écrit professionnel. Situé en milieu d'année scolaire, après la découverte, en pratique accompagnée, d'un autre contexte d'enseignement et d'un autre niveau que celui où ils ont la responsabilité, il est l'occasion d'une véritable mise à distance d'une réflexion qui jusque-là s'élaborait dans l'urgence et pressentie leur insu.

L'an dernier, les formateurs ont eu la bonne surprise de constater que ces écrits plus courts que les anciens mémoires n'en étaient pas moins denses et que la problématique, parfois débarrassée des clichés généraux sur les élèves, pouvait s'avérer très convaincante.

Un rapport d'observation qui promeut le « déplacement »

Dans un tout autre contexte, j'ai eu cette année le rôle intéressant de l'écriture d'un rapport d'observation partagé avec des étudiants de licence qui ont choisi une option de formation des métiers de l'enseignement qui m'a été confiée à l'été. Ils doivent faire un stage d'observation de vingt-quatre heures en collège ou en lycée, en rendre compte dans un rapport qui doit servir à une soutenance. Sans avoir encore beaucoup de recul par rapport à cette formation, j'ai constaté, avec mon premier groupe d'étudiants, que leur difficulté se situait d'abord au niveau de l'observation : comment, qui, quoi, observer ? Je leur ai proposé des angles d'observation (sur le déroulement ou le rythme d'un cours ; la comparaison entre deux cours de la même discipline ; la même classe dans deux disciplines différentes...) qui leur permettent de se dégager de leurs réflexes d'anciens élèves retournant assister à un cours. Peu à

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

8

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

8

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours H

De l'étudiant au
professionnel

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.10. En écrivant, en se formant...

Hélène Eveleigh

peu s'est construit un regard d'observateur intéressé par des questions didactiques ou pédagogiques, et ces questions sont très naturellement devenues le thème de leur rapport de stage. La lecture de leurs travaux et la soutenance des rapports, en binôme avec un collègue qui ne connaissait pas les étudiants, m'ont confirmé que presque tous avaient opéré un déplacement fondamental : d'élèves passionnés par le cours de monsieur ou madame X, ils étaient devenus étudiants, intéressés par le métier d'enseignant et accédant à un premier stade d'une réflexion professionnalisante. J'espère pouvoir vérifier ce constat lors du prochain semestre.

Reste une formation par l'écriture que je ne pratique pas souvent, mais dont un collègue, Arnaud Dubois, nous livre parfois des exemples par l'intermédiaire d'articles dans la rubrique « Et chez toi, ça va ? » des *Cahiers pédagogiques* : il s'agit de l'analyse de pratiques à partir d'écrits professionnels écrits. Je suis plus coutumière des récits oraux, mais par l'écrit, j'ai constaté l'écrit et constaté que le temps de l'écriture était alors une première étape de « décantation » qui m'a paru tout à fait formatrice et enrichissante.

Le point commun à ces situations d'écriture ? Il est évident que toutes, à leur manière, engagent un processus : d'écriture de des élèves réels au-delà d'une représentation idéalisée, d'écriture dans de bonnes conditions d'un apprentissage efficace, découverte de différents aspects d'un métier. Passer par l'écriture favorise la réflexion, permet de confronter les observations et la théorie et permet certainement à avoir une pensée personnelle sur sa pratique.

Exemplaire de démonstration

Hélène Eveleigh
Professeure de lettres
Formatrice IUFM Paris XII-Créteil



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

9

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

4.11. Réconcilier les nouveaux instituteurs avec les maths

Daniel Djament

Janvier 1991. À la naissance des IUFM, les *Cahiers* se font l'écho des espoirs et des interrogations qui animent ceux qui, comme Daniel Djament formaient les instituteurs dans les écoles normales. Comment apprendre à enseigner les mathématiques quand on n'en est pas spécialiste, quelle articulation entre formation initiale et continue ?

Les instituteurs que nous recrutons aujourd'hui sont dans une situation pour le moins inconfortable vis-à-vis de leur enseignement des mathématiques : ils ont à enseigner une discipline avec laquelle ils ont pour la plupart eu quelques conflits, dont la pédagogie a été soumise à des réformes qui souvent divisent les spécialistes. En plus, il n'est pas question d'oublier les autres disciplines, aussi indispensables à leur enseignement. Il serait rassurant de penser que la formation palliera le manque de formation scientifique ; à ce sujet, il est inutile de se positionner face à la dichotomie habituelle entre le bon mathématicien qu'aucun élève ne comprend et l'excellent pédagogue qui n'y connaît rien, mais qui fait des miracles. Ces deux images ne s'apparaissent aussi caricaturaux l'un que l'autre et, pour tout dire, ce dilemme est sans fondement : pour bien enseigner les mathématiques, il faut à la fois connaître cette discipline et sa didactique.

Cette idée fait chemin dans l'enseignement secondaire et il faudrait la conforter si tout le monde s'accorde à penser que la pédagogie est nécessaire à l'école élémentaire, l'aspect disciplinaire reste à conquérir. Ce n'est pas tant la technique mathématique qui est prioritaire (même s'il existe un palier en dessous duquel il est dangereux de s'aventurer), mais la culture, la pratique, et pour tout dire le plaisir de faire des mathématiques



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

9

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.11. Réconcilier les nouveaux instituteurs avec les Maths

Daniel Djament

qui doivent être recherchés. On n'enseigne bien que ce à quoi l'on croit et que l'on aime...

Enseigner à plusieurs niveaux... une utopie ?

Un remède de choc serait de faire enseigner les mathématiques à l'école élémentaire par des spécialistes. Avoir dans son service un CP une sixième et une seconde serait une magnifique expérience de liaison entre les différents paliers du cursus scolaire. Cette solution sera-t-elle le fruit des IUFM où les enseignants de l'élémentaire et du secondaire seront formés dans la même structure ? Ce n'est évidemment pas la tendance actuelle, mais cette solution méritera, je l'espère, examen.

Dans la situation actuelle, les professeurs d'école normale font de leur mieux pour « réconcilier » une partie de leur public avec les mathématiques ; il y a, il est vrai, des succès spectaculaires (mais aussi beaucoup d'insuffisances. En fait, malgré la bonne volonté (et celle des élèves-instituteurs est souvent remarquable), passer de quelques heures de formation d'une situation de malaise vis-à-vis des mathématiques à celle d'enseignant de cette discipline relève de la haute voltige.

Nous aurons à ce propos une pensée émue pour les nombreux débutants qui aujourd'hui encore enseignent de l'anglais avant d'entrer à l'école normale. De même, on peut frémir à l'idée de ce qu'il adviendrait de l'enseignement des mathématiques si les actuels professeurs d'école normale ne devenaient pas formés permanents des IUFM.

Problèmes...

« Faire des mathématiques, c'est se poser des problèmes, essayer de les résoudre, éventuellement les résoudre... », disait le mathématicien Serge Lang.

Sur la pédagogie du problème, un élève-instituteur a appris beaucoup de choses. Il a acquis l'expérience des différents types de problèmes : classiques, ouverts, problèmes non habillés, de routine, de recherche, etc. Il sait l'importance d'inciter les élèves à se poser des problèmes, à les formuler, à les diffuser, et ce dès le plus jeune âge. Il a souvent « engrangé » un stock important d'énoncés variés et de situations génératrices de problèmes, ainsi que des références bibliographiques pour se cultiver sur ce sujet. Cet élève-instituteur est donc muni d'un bagage non négligeable, mais



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

9

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.11. Réconcilier les nouveaux instituteurs avec les Maths

Daniel Djament

n'oublions pas deux aspects spécifiques de sa situation : il est débutant et généraliste.

Indispensables spécialistes

Malgré tous les efforts pour lier la théorie et la pratique durant la formation, le début de carrière est une rupture que j'aime à comparer à celle que l'on ressent seul au volant d'une voiture après l'obtention du permis de conduire. On hésite à emprunter un nouvel itinéraire comme à déroger à la progression rassurante, mais peut-être inadaptée à sa classe, d'un manuel scolaire. Il est tentant d'espérer que le travail en équipe dont on parle tant facilitera l'insertion des débutants dans le métier ; je ne suis pas si optimiste, le travail d'équipe m'apparaît plus comme le résultat d'une maturité professionnelle qu'un palliatif à l'inexpérience.

Le début de carrière est un moment d'affolement, il faut tout apprendre à la fois... et dans toutes les disciplines ; alors à défaut d'expérience, de sa culture et de ses goûts. Mais sont-ils tournés vers les mathématiques ?

On peut dans sa formation avoir pris conscience de ce que signifie « faire des mathématiques » au sens de Serge Lang, mais si on ne le fait pas soi-même, on ne pourra pas transmettre à ses élèves son enthousiasme qui suscite des vocations.

Dans ce contexte, il m'apparaît indispensable qu'un lien permanent soit créé entre les spécialistes des mathématiques et les instituteurs, dès le début de leur carrière. Les professeurs de l'école normale ont une fonction tout à fait adaptée à ce rôle, c'est pourquoi il me semble fort souhaitable qu'un temps de leur carrière soit consacré à ce lien. Comment ? En répondant à la demande de leur métier, pour des interventions dans des classes, des réunions ponctuelles ou régulières avec des collègues, l'animation de groupes de travail, de recherche, la diffusion de l'information, etc. Tout ceci en respectant certains principes fondamentaux : le professeur d'école normale ne porte pas la bonne parole, il est spécialiste, c'est ce qui le motive. En fait, tout doit reposer sur le volontariat des instituteurs. Il n'est pas question de « subir » le professeur et c'est à ce dernier de savoir créer des liens durables avec ses élèves-instituteurs, ses stagiaires de formation continue et tous les instituteurs qu'il rencontre. Il serait également fort intéressant de créer des conseillers pédagogiques départementaux pour l'enseignement des mathématiques comme il en



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

9

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.11. Réconcilier les nouveaux instituteurs avec les Maths

Daniel Djament

existe en éducation physique et en éducation musicale ; ceci compléterait l'action des professeurs d'école normale dont ce n'est pas l'unique tâche.

Ce volontariat n'est-il pas utopique ? Je ne le pense pas ; depuis plusieurs années je rencontre des instituteurs, j'anime des séquences dans leur classe, à leur demande, et bon nombre de mes collègues pratiquent de même. La demande ne manque pas et elle serait plus substantielle encore si ce lien entre l'école normale et le terrain recevait un soutien institutionnel.

Daniel Djament

Cahiers pédagogiques n° 290 – Janvier 1991
« Débuter dans l'enseignement »

Exemplaire de démonstration



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4.12. Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberger

En histoire, le lien est ancien et permanent entre l'enseignement primaire et secondaire d'une part, la recherche et la formation universitaires d'autre part. Il est donc peu interrogé. Pourtant, ce lien a des conséquences sur les programmes et sur les méthodes d'enseignement, ainsi que sur l'orientation de la recherche à l'université. La réforme actuelle pourrait être une occasion de réfléchir à cette question, et de proposer des évolutions, mais il y a peu de chances qu'elle aboutisse à ce résultat.

L'annonce de la réforme des masters et des concours de l'enseignement, avec ce qu'on a de façon technocratique appelé la « désholisation », a tout d'abord provoqué peu de débats. Lorsque les textes ministériels du mois d'octobre sont enfin parus, les réactions d'opposition se sont multipliées, et elles ont généralement fait apparaître un « camps du refus » chez les enseignants-chercheurs : ceux qui tiennent pour les masters actuels, en principe du moins reliés à des équipes et des laboratoires de recherche, et ceux qui entendent avant tout défendre la formule du concours reposant sur un programme disciplinaire exigeant. Dans les disciplines littéraires, ce sont ces derniers qui constituent l'essentiel des opposants, tant l'étape de la préparation au concours paraît fondamentale dans l'initiation à la recherche.

Il y a de fortes chances qu'au final, les deux camps de cette coalition du refus se retrouvent perdants, car le projet, tout en affirmant que la formation des futurs enseignants doit être ancrée dans la recherche, propose des préparations et des épreuves aux concours qui réduisent drastiquement le temps disponible pour l'enseignement disciplinaire et l'initiation à la recherche, et minimise le coefficient qui y est attaché.

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.12. Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberger

Histoire universitaire et programmes du secondaire

L'histoire, contrairement à d'autres disciplines plus récentes ou moins structurées, n'a pas de problème de légitimité, et est acceptée en tant que telle aussi bien dans l'enseignement élémentaire et secondaire qu'à l'université. Les historiens eux-mêmes n'ont pas trop à s'interroger sur le statut de leur discipline, ou sur ses confins avec les disciplines voisines.

Le lien entre la discipline académique et l'enseignement scolaire est ancien, ce qui lui assure une justification professionnelle (former les maîtres) et un rayonnement certain dans la société (contrairement au droit, ou à la sociologie, par exemple, absents des programmes scolaires). Ce lien se traduisait aussi par le fait que de grands noms comme Fernand Braudel ou Marc Ferro ont professé quelques années au lycée, débouché naturel de l'agrégation. Aujourd'hui, les allocations de doctorants et les postes d'ATER rendent ce passage devant les classes moins long, et moins accepté : « retourner dans le secondaire » est vécu comme une menace pour beaucoup de jeunes docteurs.

Ce lien entre l'université et l'enseignement primaire et secondaire peut être un défi pour la recherche et la production de connaissances scientifiques. En effet, l'histoire enseignée dans les classes a toujours eu des visées édifiantes autant que savantes : Lavisse et Fauriol-Coulanges avaient fait de leurs travaux un arsenal au service de la mobilisation de la jeunesse nationale, en vue de « la revanche par la culture », l'étai idéologique s'était desserré, et on avait pu croire que l'histoire enseignée dans les classes servait avant tout à exercer l'esprit critique, la curiosité, le jugement. Depuis le passage du ministère de l'Éducation nationale au ministère de l'Enseignement supérieur, le bilan s'est inversé : l'enseignement de l'histoire, de plus en plus lourdement lestée d'éducation civique, a tendance à redonner un rôle à la morale, à la morale moralisante, censée compenser le discours mercantile de la pub et des chaînes de télévision. S'il n'est plus question d'enseigner l'amour de la patrie éternelle et de préparer au sacrifice pour elle, les programmes s'arrêtent sur des moments du passé choisis pour inculquer des valeurs jugées consensuelles : Athènes au Ve siècle pour la démocratie, la Méditerranée au XIII^e pour le pluralisme et l'échange relativement pacifique entre les « civilisations », le III^e Reich pour l'antiracisme, etc. Claude Allègre avait sorti la crise de 1929 des programmes de troisième, pour les alléger ou pour ne pas troubler la

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.12. Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberger

doxa libérale avec les références à Keynes et au *New Deal*. Le moment est peut-être venu pour la réintroduire ?

La réforme en cours préconise que les programmes des concours soient calqués sur les programmes de l'enseignement primaire et secondaire, donc que le contenu même de la formation universitaire réponde aux enjeux mémoriels définis par la société ou ses représentants politiques, qui ont donné plusieurs fois la preuve, ces dernières années, de leur tentation à vouloir régenter officiellement le passé.

Les concours : garants de la qualité de la formation ou obstacles à la rénovation ?

Dans la crise que nous traversons actuellement, provoquée par le rythme effréné des réformes, il est assez courant d'opposer le disciplinaire au didactique, le contenu au destinataire, la faculté à l'usage. Cette opposition me paraît fallacieuse. Lorsque, paré des lauriers de la discipline fanés de l'agrégation, je me suis trouvé face à une classe de collège, j'étais persuadé qu'il me fallait un enseignement de didactique pour compenser ce que je croyais être un surcroît encombrant de discipline. Je continue à penser qu'une réflexion sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation est absolument nécessaire, et que, au nom de la « liberté » le professeur est libre dans sa classe », nous pouvons être facilement aveugles à nos pratiques. Néanmoins, quelques années de collège m'ont appris aussi qu'une bonne formation disciplinaire donnait une certaine aisance et une certaine liberté dans la manière de traiter les sujets du programme. Formateurs de l'IUFM et instituteurs pédagogiques régionaux assurent que c'est de formation disciplinaire que les professeurs du primaire et du secondaire ont besoin. Il faudrait maintenant un lien entre ceux-ci et l'enseignement universitaire dans le cadre de la formation continue, complètement étrangère aux actuels projets de réforme.

On s'accorde à dire que le garant de cette bonne formation disciplinaire, c'est la préparation des concours. La préparation des concours mange une grande partie du temps et de l'énergie des enseignants-chercheurs d'histoire, qui, après tout, pourraient les dépenser à produire des connaissances originales ou à les diffuser par d'autres moyens. Elle structure fortement la discipline, par ses programmes bisannuels extrêmement lourds et ambitieux, qui, jusqu'à maintenant, correspondaient à des compromis entre une certaine

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.12. Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberger

actualité de la recherche et l'adaptation nécessaire de celle-ci au format d'une « question de concours ». Elle produit des cohortes d'enseignants du secondaire sans doute très homogènes du point de vue de leur culture disciplinaire.

Ces programmes se répartissent équitablement entre les quatre périodes historiques (Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, Époque contemporaine). Ce découpage chronologique européen, voire franco-centré, forme un horizon indépassable : tout l'enseignement, depuis la première année de licence, est rythmé par lui, et les commissions de spécialistes recrutent également les enseignants-chercheurs sur cette base. Il n'a pourtant que de minces justifications épistémologiques. De plus, il s'accompagne de découpages plus fins, tout aussi structurants. Ainsi, en histoire moderne, les sujets de concours alternent les siècles (XVI^e/XVII^e/XVIII^e) ainsi qu'en contemporaine (XIX^e/XX^e). Les recrutements d'enseignants-chercheurs se plient aux mêmes tranches chronologiques. La formule du master, qui était expérimentée chez nous depuis quatre ans à peine, a permis par bonheur des enseignements thématiques faisant fi de ce découpage : pour la première fois, un « antiquisant » et un « contemporainiste » pouvaient enseigner dans un même cours. Cette évolution correspondait aussi à une évolution de la recherche, qui associe de plus en plus souvent des spécialistes de périodes historiques différentes autour d'une thématique commune. Il est fort à parier que les nouvelles maquettes, devant sacrifier certains cours, supprimeront ces enseignements diachroniques en priorité, dans le but de « résumer l'essentiel », c'est-à-dire des postes en antiquité, médiévale, moderne et XIX^e siècle, étant entendu que le XX^e siècle risque de saturer l'enseignement de l'histoire, de l'école à la faculté, si l'on n'y prend garde.

Quelques propositions de changement

Le master en cours induit aussi la nature des exercices proposés aux étudiants dès la première année. La dissertation et le commentaire de texte sont les rois de l'enseignement de l'histoire. Ces exercices ne manquent pas d'efficacité et d'utilité, et on peut affirmer sans risque que les bons étudiants d'histoire savent finalement écrire et analyser des documents quand ils quittent le cursus, ce qu'ils peuvent valoriser sur le

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.12. Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberger

marché de l'emploi en dehors de l'enseignement. Cependant, d'autres exercices, pratiqués dans d'autres concours, comme la note de synthèse, pourraient tout aussi bien convenir. À l'âge de l'informatique et de l'Internet, les historiens, comme tout le monde, sont débordés par la masse de publications et d'informations mises en circulation, et c'est le choix pertinent dans cette quantité infinie et indéfinie de documentation qui pose problème. Or, nos étudiants ne sont guère outillés pour la recherche documentaire ni la présentation d'un dossier avant leur préparation d'un mémoire de master. Ce dernier permet d'évaluer leurs capacités à maîtriser une documentation, à discuter d'un point d'historiographie, à construire un objet à partir d'une source et d'une bibliographie, à faire des notes de bas de page, ou tout simplement à écrire clairement et correctement selon des règles strictes. Or, ne s'agit-il pas là des capacités que nous souhaiterions transmettre aux futurs enseignants du primaire et du secondaire, et ne se mesurent-elles pas mieux sur un mémoire que dans une dissertation ou un commentaire de texte ? D'autres concours et examens ont déjà adopté ce type d'épreuves.

Toute cette réflexion n'est qu'une douce utopie, et ne s'applique pas vraiment à l'ordre du jour. Il y a de fortes chances que, si la réforme s'applique, il n'y ait plus de place pour un véritable travail de recherche aboutissant à un mémoire.

De toute façon, ce n'est pas vraiment de ces choses-là qu'on discute dans les réunions et les AG. On y discute de la réduction programmée des heures d'enseignement – et donc des postes universitaires, la désaffection probable des étudiants pour la recherche dans les disciplines littéraires, la remise en cause systématique du statut de la fonction publique... Il y a là, en effet, suffisamment de matière à s'inquiéter et à discuter.

On ne peut pas faire la réforme sans gagner d'abord la confiance des acteurs. Or, le projet est complètement défaut.

Bernard Heyberger

Professeur d'Histoire Moderne

Responsable du master « Sciences Historiques »

Université François-Rabelais, Tours

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

4.13. Pourra-t-on former des enseignants de sciences physiques ?

Hervé Grau

Derrière ce titre un peu inquiétant est posé un réel problème pour l'enseignement des sciences physiques aujourd'hui : recrutement des enseignants et choix des contenus, il faut tout revoir.

On pouvait penser qu'à la fin des années quatre-vingt-dix, on disposait d'idées assez claires sur la question. Même s'il restait encore beaucoup à faire quant à la mise en place effective dans le cursus des enseignants de sciences physiques, quelques ouvrages servaient de référence. À un certain nombre de formations initiales ou continues, comme le même temps, les groupes Évariste² et Ideao, en liaison avec le CRAP, menaient des travaux pour développer les usages de l'ordinateur au laboratoire. Toutes proportions gardées, une révolution comparable à celle qui avait touché l'enseignement des mathématiques avec l'introduction des mathématiques modernes et la création des Irem dans les années soixante-dix, venait considérablement renouveler l'enseignement des sciences physiques que d'aucuns jugeaient un peu sclérosé. L'école élémentaire n'était pas oubliée avec le projet « La main à la pâte ».

Mais aujourd'hui, plusieurs questions fondamentales restent en suspens.

Le recrutement

C'est tout d'abord la question du concours de recrutement des enseignants de sciences physiques qui pose problème. Il faut bien avoir conscience que dans notre système actuel, ces concours sont

1 Jacques Tassin, *Didactique appliquée de la physique-chimie*, Nathan, 1996. On peut également citer parmi les grands classiques Guy Robardet, Jean-Claude Guillaud, *Éléments de didactique des sciences physiques*, PUF, 1997, ou encore Annick Weil-Barais, Gérard Lemeignan, *Construire des concepts en physique*, Hachette 1993, ainsi que Laurence Viennot, *Raisonnement en physique*, De Boeck, 1996.

2 Évariste : Études et valorisation des applications de la recherche en informatique sur les systèmes tutoriels d'enseignement.
Ideao : Innovation didactique dans l'enseignement assisté par ordinateur.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.13. Pourra-t-on former des enseignants de sciences physiques ?

Hevé Grau

figés à bac+2, puisque l'agrégation elle-même repose essentiellement sur les programmes des classes préparatoires aux grandes écoles. Or si ces programmes sont relativement bien faits, ils ont tout de même l'inconvénient majeur d'ignorer totalement ou presque la physique moderne ! Comme l'indiquait José-Philippe Pérez³, seules quelques traces ténues de relativité et de mécanique quantique apparaissent dans ces programmes, alors que tout le monde en parle. Qu'ont pu dire les enseignants dans le cadre de leurs programmes le jour de l'inauguration du LHC, le plus grand accélérateur de particules du monde ? En ce qui concerne les connaissances expérimentales des futurs professeurs, ils sont évalués parfois par des expériences compliquées et coûteuses, totalement décalées, à la fois avec la réalité de l'expérimentation menée par les élèves et avec la pratique des chercheurs ! Les facultés sont souvent obligées de détacher un enseignant-chercheur à la préparation des épreuves expérimentales du concours. La place des connaissances en physique dans la formation doit donc être impérativement révisée, à la fois en termes de sa temporalité et de son contenu.

L'histoire des sciences reste méconnue

À propos de contenus, la question de l'histoire des sciences et des techniques doit être évoquée. Depuis les années 1980, « épistémologie », « histoire des sciences », sont des mots qui apparaissent dans les vœux pieux de la formation des enseignants scientifiques, parfois même dans la formation des sciences tout cours. Cela a été écrit, souhaité, recommandé, tant dans les programmes des classes que dans les formations universitaires, mais c'est un enseignement qui reste confidentiel, à la différence des pays anglo-saxons. Paradoxalement, il existe des écoles normales en France qui ont mis en place un enseignement d'histoire des sciences, mais il n'y a pas d'épreuve d'histoire des sciences à l'agrégation de physique⁴. On sait que cet enseignement suscite l'intérêt des élèves, pour peu qu'il soit bien utilisé. Il faudra une décision courageuse pour oser l'imposer dans les cursus de formation scientifique et qu'il soit fait par des personnes formées à cela.

³ José-Philippe Pérez, « La Main à la Pâte, oui, mais avec la Tête ! », *Reflets de la physique*, mai 2008, n°9, page 17.

⁴ Alors qu'il y en avait une en 1924, comme le rappelle José-Philippe Pérez ! Et passée par Paul Langevin...

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.13. Pourra-t-on former des enseignants de sciences physiques ?

Hevé Grau

La formation des enseignants du primaire

Autre point non résolu : on oublie souvent que les premiers enseignants de sciences physiques que rencontrent les élèves sont les professeurs des écoles. Alors que l'association professionnelle des professeurs de mathématiques a pour devise « de la maternelle à l'université », le poids de la tradition a fait que son équivalent pour les professeurs de physique-chimie peine à sortir du monde du lycée. Ce n'est donc pas de ce côté que les professeurs des écoles vont pouvoir attendre de l'aide. D'autre part, au niveau de la formation initiale, le succès de « La main à la pâte » n'a pas créé une prise de conscience de la nécessité d'une formation scientifique solide pour les professeurs des écoles, souvent insuffisante à l'IUFM. Même si l'objectif principal à l'école élémentaire est la pratique de la démarche expérimentale, la valeur d'une expérience ne peut être exploitée que si le professeur des écoles a les outils nécessaires pour la faire. Ainsi, il faudra bien que le professeur des écoles ait pu acquiescer une représentation scientifique correcte pour s'expliquer le fait que l'eau solide prend plus de place que l'eau liquide...

Vulgarisation et formation

Et nous arrivons au point fondamental que nous avons laissé lorsque nous avons parlé des concours. Il y a eu une véritable accélération des connaissances dans le domaine des sciences ces dix dernières années, restée inaccessible au grand public et parfois aux enseignants eux-mêmes. Qui sait aujourd'hui que c'est la relativité générale et de la physique quantique dans le GPS ? Si l'on veut ramener la science plus près des citoyens, le professeur doit aussi avoir pour but de la vulgariser. Il est évident que cette vulgarisation ne doit pas se substituer à une véritable formation scientifique, ce qui sera sans doute la tentation politique, car c'est le moins cher : juste quelques DVD de C'est pas sorcier, par exemple, pourraient faire l'affaire... Si vulgariser n'est pas instruire, le professeur devra pourtant vulgariser des travaux scientifiques d'actualité, c'est bien lui le premier maillon de la chaîne d'accès à la connaissance, ce qui suppose une « *conception neuve et urgente de la formation continuée des professeurs, école, collège, lycée* », selon les termes de l'Académie des sciences⁵.

⁵ La formation des professeurs à l'enseignement des sciences, Recommandations de l'Académie des sciences, novembre 2007.

parcours C

Didactique ou
pédagogie ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

4.13. Pourra-t-on former des enseignants de sciences physiques ?

Hervé Grau

Concevoir la formation des enseignants de sciences physiques, de la maternelle à l'université, ne pourra se faire qu'après une profonde réflexion sur les contenus et les objectifs de cet enseignement. Or, quel rôle veut-on lui donner ? Aujourd'hui, les programmes du collège et ceux du lycée débutent tous par le même objectif : faire acquérir une culture scientifique. On a plutôt l'impression que l'on forme finalement nos futurs ingénieurs et techniciens sans qu'ils aient réellement pensé la science. Quant à l'acquisition d'un socle commun de connaissances indispensables au citoyen... ce dernier continue à s'asphyxier tous les hivers avec le monoxyde de carbone pendant que l'on interdit l'usage du gaz dans les salles de travaux pratiques à cause d'une idéologie sécuritaire destructrice... Il va falloir considérablement rénover les contenus, les mettre en perspective et entamer une réflexion sur leur enseignement, car si l'on commence à avoir quelques idées pour faire comprendre la gravitation universelle (il faut s'appeler Newton pour voir immédiatement l'identité entre la chute d'un corps sur la Terre et la rotation d'un corps céleste...), la didactique de la mécanique quantique est encore à inventer. Et pendant que l'on parle de faire des cours en 3D dans le corpus de connaissances scientifiques déjà insupportables et dépassées de nos actuels lycéens dont certains devront d'ailleurs être professeurs, la science avance toujours plus vite.

Ça ne va pas être simple de les former.

Hervé Grau

Professeur de sciences physiques en lycée



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.1. Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Auzier

Être enseignant se vit d'une multitude de façons, et, s'identifie aussi à certains actes fondateurs, caractéristiques essentiels. Si ce texte¹ n'est pas directement en phase avec les débats actuels, il offre des éclairages indispensables sous la perspective de la nouvelle organisation de la formation : qu'apprend-on, ou pas, « sur le tas », quel peut être le rôle des collègues qui participent, de fait en étant dans leur entourage, ou plus activement en étant « tuteur », à la formation des novices dans le métier ?

Le métier s'enseigne et on compte plus les formations successives. Je vous rappelle, dans ce propos, son caractère collectif et identitaire, le passé et le futur, se mêlent, et qu'il y a des enjeux considérables autour de cela. Il s'agit de façons de faire, de savoirs professionnels, de modes de relation, de représentations, de valeurs, tout ce qui fait que travailler, ce n'est pas seulement avoir un emploi, mais



¹ Ce texte a bénéficié des remarques de Marie-France Baroth et Nicole Priou que je remercie particulièrement pour leur aide.



Creative Commons

Reproduction autorisée.
Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques
Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.1. Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Astier

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



vivre un travail, faire face aux difficultés personnelles et collectives et y développer un certain art de vivre, un plaisir, un équilibre. Ainsi, pour parler de l'apprentissage dans et par les situations de travail, il faut sans doute ne pas avoir une vue trop étroite du travail en le cantonnant à un répertoire d'actes, à un type de contexte ou à un modèle d'acteur. Les « référentiels », les dites « bonnes pratiques » et toutes les mises en pièces du travail pour l'objectiver, le gérer, le transformer, ou le modéliser ne sont que des représentations souvent réductrices et parfois trompeuses de sa réalité, à laquelle se confrontent les professionnels et que découvrent les novices. C'est bien pourquoi ce sont les métiers qui sont enjeu de transmission et pour lesquels les professionnels donnent temps et énergie pour accueillir, initier, conseiller ceux qui, malgré leur inexpérience, en sont l'avenir. C'est dans cette perspective que l'on aborde la question de l'accompagnement de la professionnalisation des enseignants et des modalités de ce « développement professionnel assisté » qu'il va envisager.

« Faire » et apprendre

La formation des novices s'effectue d'abord par l'immersion dans les situations de travail, par « immersion » comme on dit parfois. C'est le processus sans doute le plus traditionnel, le plus répandu, y compris dans nos sociétés très scolarisées, de l'acquisition des compétences. En effet, dès que le sujet est en position d'agir, cela rend possible deux dynamiques :

- Un apprentissage à partir des actions effectuées, des effets constatés et des anticipations émises. Bien sûr on apprend à tout instant, à la fois en confirmation (ce que nous savons déjà) et en transformation (à partir des difficultés rencontrées, des problèmes, des erreurs, en un mot de ce qui est prévu, inédit, et pour un novice ce domaine est fort vaste) ;
- Une mise en jeu de soi comme professionnel, où chaque élément a sa part :
 - la dimension personnelle, subjective, le soi comme instance de personnalité qui en intègre les différents aspects ;
 - la dimension sociale comme modèle de discours, de pensées et d'actions en lien avec un collectif, un patrimoine, une histoire, des



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.1. Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Astier

valeurs, une culture qui relie aux autres et aux institutions dans lesquelles on intervient.

Pour cela, ce qui est essentiel, c'est la confrontation aux situations et le pouvoir d'agir dans celles-ci. C'est le modèle de l'apprentissage « sur le tas », dont on peut souligner l'efficacité, rappeler les limites : couteux en temps, risqué pour les personnes et pour les résultats, fortement dépendant des situations (puisque l'on apprend dans et par les situations, on y apprend ce qui s'y trouve et parfois des éléments qui, pour s'y trouver, n'ont sans doute pas intérêt à être appris). En fait, cet apprentissage, souvent présenté comme un face à face du débutant et de la situation professionnelle, « bénéficie » de nombreuses médiations discrètes qui font que si l'on apprend tout seul, il y a un cadrage social des situations et des apprentissages qui fait que l'on est à la fois moins seul qu'on le croit et moins démuné qu'on ne le sent. L'enjeu est alors de rendre possible de « réussir ». Or, les normes de réussite sont souvent multiples, et c'est un effet de la compétence de pouvoir les rendre compatibles, les mettre en synergie : mettre la classe au travail, assurer une intervention didactique pertinente, prendre en compte la diversité des niveaux des élèves ou les difficultés de certains, garantir un climat serein et agréable, être disponible et attentif et incarner une présence rassurante. Entre les murs, on est familiarisé avec ces contraintes multiples qui envahissent à tout instant la classe et assaillent l'enseignant, au point qu'il ne peut pas mettre en péril sa préparation, sa position, sa légitimité. L'apprentissage sur le tas, par la concentration sur l'action, fait du résultat la mesure de valeur de celle-ci et met le novice sous l'emprise de la réussite. Or, cette dernière est parfois un chemin bien court pour découvrir la richesse du métier. Certes, le novice y parviendra, partiellement ou moins, à condition qu'il en ait le temps, qu'il parcoure la diversité des situations, que tout cela soit supportable pour lui et pour ceux qui l'accompagnent dans lequel il intervient.

« Dire, faire et apprendre »

Mais les novices, et tout particulièrement les enseignants, n'agissent pas seuls. Les autres professionnels et les acteurs de la situation éducative sont présents et interviennent dans cet apprentissage, d'abord en donnant un cadre à l'action professionnelle débutante :

parcours G

Quel rôle pour le conseiller pédagogique ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir dans le cadre de la masterisation ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.1. Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Astier

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



- cadre matériel et institutionnel fournissant des repères pour l'action, même s'ils laissent parfois un peu démuni au moment de s'y engager ;
- cadre relationnel et social qui situe le novice dans un groupe, une histoire, une culture.

Ensuite, en réunissant les professionnels qui, entre eux, ne cessent de parler du travail et, à travers cela, de témoigner des différentes façons de le faire, d'y vivre, de s'y positionner. Depuis les récits des uns faits aux autres dans les situations les plus informelles, jusqu'aux ateliers d'analyse des pratiques et autres débriefings en passant par les conseils de « vieux routiers » et les prescriptions multiples des experts de toutes catégories, les professionnels ne cessent de parler du travail et le métier ne cesse de se dire dans une polyphonie parfois reconnue, parfois déniée. Or ces discours, porteurs de l'expérience d'autrui, vécue par les uns, proposée aux autres, sont autant de soutiens pour l'apprentissage par l'action. Il n'est pas anodin : il serait naïf de penser que ces discours constituent de simples « dires d'autrui » pour ceux qui les énoncent ou ceux qui les écoutent, mais ils permettent d'enrichir le patrimoine de représentations de chacun, pour qu'il se présente différent à la prochaine séquence. Chaque expérience se transforme, et les récits comme les actes y apportent leur contribution. Tous ces discours ne disposent pas du même statut : entre le discours de l'inspecteur, du conseiller, du chef d'établissement, du collègue expérimenté, du pair qui confie son expérience ou de la parole de celui qui est en difficulté, aucun de ces discours n'est le même. Mais l'apprentissage sur le tas est aussi apprentissage dans le tas, et ceux qui ne cessent d'accompagner l'action et celui qui la découvre, c'est continuer à penser le travail après l'action, une fois que les difficultés de celle-ci s'éloignent et que le résultat « attendu » est connu, au moins partiellement. Cela permet de comparer ce qui a été fait, de le confronter à d'autres actions de sorte d'élaborer même des actions hypothétiques que l'on peut imaginer ou réaliser, comme un développement possible des actes effectifs, disponibles pour une action future. C'est bien pourquoi « dire » est une des modalités des apprentissages, et non seulement le fait d'écouter et tenter de comprendre les « dires d'autrui » (prescriptions, proscriptions, conseils, souvenirs, récits...), mais encore ceux que l'on fait soi-même, prenant ainsi cette distance avec notre propre expérience



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.1. Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Astier

pour pouvoir la communiquer. Et encore davantage si l'interlocuteur, par incompréhension réelle ou feinte, par talent ou par méthode, questionne le discours tenu, pour aider le locuteur à parler et donc penser plus loin que ses actes et ce qu'il en sait.

Apprendre par l'expérience : engagement et dégagement

La dynamique qui vient d'être esquissée est celle du développement conjoint d'expériences professionnelles qui se transforment à l'occasion de chaque action, donnant sa part à l'oubli, à l'incorporation et à la conceptualisation. Car le mouvement est bien double :

- Engagement dans l'action pour « faire une expérience », vivre cette confrontation toujours pour partie inédite avec une situation qui présente son originalité, ses difficultés et met à l'épreuve les ressources que le sujet mobilise sur l'instant ;
- Dégagement de l'action pour resituer ce qui s'est passé, le comprendre après l'avoir agi, retrouver des ressources, par exemple des connaissances ou des savoir-faire maîtrisés, les mobiliser « sur le moment », développer des analyses, imaginer des alternatives, découvrir d'autres façons de faire et parfois même se mettre à la place d'autrui, c'est-à-dire autant la dynamique de l'activité que l'on trouve au cœur de nombre de dispositifs d'interaction.

La fonction tutorale

On ne voudrait pas ajouter à ce tableau de lourdes prescriptions pour ceux qui s'engagent dans le métier aux débutants, énumérant les multiples qualités indispensables, les innombrables tâches à accomplir, prescrivant des façons de dire, de penser. Si les métiers se transmettent, c'est parce que les hommes et les femmes qui les vivent ont à cœur d'y accueillir les novices et de préserver ce qu'ils ont construit. On peut tout à fait appeler qu'il est bien d'accueillir les arrivants, de les aider, de leur montrer ce que l'on voit, et plus encore ce que l'on ne voit pas, de leur donner des exemples, des recettes, des conseils, du soutien et que l'humour, la solidarité et l'estime ont sans doute autant d'influence formative que les objectifs et les pratiques d'évaluation. Il faut sans doute tout le métier pour faire un professionnel, et, quand cela manque, il est bien rare que d'autres ne pourvoient pas à ceux qui font carence. On dira

parcours G

Quel rôle pour le conseiller pédagogique ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir dans le cadre de la masterisation ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.1. Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Astier

donc d'abord que le tutorat est une fonction qui peut être individualisée, mais aussi largement partagée au sein d'une équipe ou avec d'autres acteurs.

Mais pour être répartie, la fonction n'en est pas pour autant diluée. L'intérêt d'une médiation dans ces processus est d'abord de les rendre possibles quand ils sont en difficultés, quand la parole n'a plus sa place, quand l'action se défait ou se réduit sous les avalanches de prescriptions, quand les sujets ne parviennent plus à se confronter aux situations, quand la répétition et la conformité tiennent lieu de réflexion et la langue de bois de discours professionnel. Il s'agit de manifester comment chacun propose une version personnelle du métier, ni parfaite, ni exemplaire, mais professionnellement pertinente et socialement légitime. C'est sans doute aussi de pouvoir porter le débat sur ce qui, dans l'expérience du sujet, dans la situation vécue ou dans le contexte rencontré, ne se pose pas : pouvoir rendre présentes ces autres façons de faire et de penser légitimes et ressources du collectif pour chacun, et également manifester l'acceptable et l'inacceptable du travail, et organiser des débats de valeurs intriqués dans les actes. C'est entrer au cœur de l'expérience de l'un le témoignage de l'expérience de l'autre et refaire, à chaque instant, la trame et la chaîne de ce métier comme à la fois d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Philippe Astier
Université Lyon 2

Exemplaire de démonstration

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



5.2. La fonction formative des établissements du 1^{er} degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas
et Richard Wittorski

Le premier lieu de formation pour les jeunes enseignants, c'est l'établissement où ils sont nommés. Consciemment ou non, pour le meilleur ou non, ils y forgent leur identité professionnelle. Mais les établissements ont-ils une réflexion sur leur rôle de formation ?

S'intéresser à la question de l'établissement formateur pose des enjeux très actuels :

- L'inscription, dans le cahier des charges de formation des enseignants de 2006, du rôle formateur de l'établissement contribuant ainsi directement au développement des compétences (cette contribution n'est pas nouvelle, mais sa reconnaissance l'est) ;
- La tendance, dans les derniers temps, induits par l'institution, à donner une place plus grande à l'établissement dans l'organisation du travail, l'évaluation professionnelle. Cette thématique a également été évoquée dans le texte *« Accueil, aide au recrutement et formation initiale des enseignants du enseignement catholique »* approuvé par le Comité national de l'enseignement catholique en juillet 2007 : « Tous les établissements de l'enseignement catholique auront désormais à assurer un rôle formateur ».

L'une des questions importantes consiste à se demander comment les établissements peuvent participer effectivement à la formation des nouveaux enseignants et quels leviers y contribuent plus directement. Notre groupe de travail a choisi d'entrer dans la question en considérant une conception d'emblée collective des apprentissages. Autrement dit, les apprentissages visés n'ont pas qu'une dimension individuelle, ils impliquent des équipes, de sorte que l'on peut comprendre la notion



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.2. La fonction formative des établissements du premier degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

« d'établissement formateur » comme étant formateur non seulement pour les enseignants en formation, mais aussi pour les autres acteurs présents dans une perspective d'apprentissage et de développement professionnel continu.

Activité, compétence et développement professionnel

L'intérêt pour la question de l'établissement formateur est indissociablement lié à l'apparition du modèle de l'enseignant professionnel, celui du praticien réflexif. Cette conception repose notamment sur l'idée que le professionnel est celui qui sait s'adapter à des situations changeantes et produire des réponses inédites qui sont autant d'occasions d'apprentissages au fil de l'activité.

Dès lors, s'intéresser à la question de l'établissement formateur nécessite probablement de se doter d'une conception d'ensemble des liens entre « activité-compétence-professionnalisation et développement professionnel ».

• « Liens activité-compétence »

L'activité est ce que fait le sujet dans une situation particulière. Elle est à envisager comme étant à chaque fois une configuration singulière sujet-environnement-activité. Elle s'accompagne de significations (celles que le sujet donne à son action et à la situation) et de buts.

Le sujet ne se déclare pas lui-même compétent et ne parle pas spontanément de ce qu'il fait en termes de compétences (sauf s'il est invité à le faire). Dès lors, les compétences ne sont pas des propriétés intrinsèques des sujets mais des propriétés/qualités attribuées par l'environnement à un sujet à partir du constat que son activité mène à un succès.

Deux conséquences de l'attribution de compétences ne peut se faire qu'à partir d'une analyse de l'activité réelle ; le processus d'évaluation des compétences est l'outil privilégié de production (sociale) des compétences.

• « ... et développement professionnel »

Dès lors, l'évaluation des compétences s'inscrit dans une logique sociale de négociation identitaire : l'individu met en œuvre une activité qui participe de son développement professionnel dont il souhaite la reconnaissance

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.2. La fonction formative des établissements du premier degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?

par l'environnement, et l'environnement tient à la fois un discours sur les compétences attendues (offre de professionnalisation, valant offre et injonction identitaire) et sur les critères et outils d'attribution des compétences à partir de l'activité déployée.

La définition récente du métier d'enseignant en dix compétences et le développement d'un discours concernant l'enseignant professionnel renforcent la participation des établissements scolaires à l'évaluation et les conduisent à développer des démarches combinant autoévaluation, hétéro-évaluation, co-évaluation. L'évaluation professionnelle, au niveau de l'établissement et au-delà de l'évaluation des stagiaires, prend ainsi une place plus importante.

Pistes et propositions en vue d'accroître la contribution formative des établissements scolaires

Axe 1 « Les acteurs concernés/impliqués » (stagiaires, maîtres d'accueil, maîtres associés à la formation, professeurs des écoles, chefs d'établissement, inspecteurs...)

Nous faisons ici une différence entre les acteurs ayant une fonction prévue/officielle de formation (par exemple, les maîtres d'accueil, les maîtres associés à la formation, les chefs d'établissement, les inspecteurs...) et ceux qui, au travers de leurs interventions, produisent des effets d'apprentissage chez autrui, mais qui n'ont pas une fonction officielle de formation (les pairs stagiaires, les équipes de terrain, etc.), voire des acteurs comme les parents et les psychologues, qui par leur regard différent suscitent une prise de conscience.

Acteurs	Questionnements/points de vigilance
Les collègues et les pairs	– Les enseignants acceptent-ils de « dire » et de questionner leurs collègues ? – Le rôle du pair est-il institutionnalisé ? – Existe-t-il des espaces de liberté, sans contrainte institutionnelle ? – Les enseignants se sentent-ils concernés par la formation ? – S'autorisent-ils à contribuer à la formation ? – Quelles connaissances les enseignants ont-ils des dispositifs de formation initiale (connaissances de base) ? – Comment modifier certaines représentations du métier d'enseignant parfois vivaces : passer d'une conception du métier selon laquelle il relève d'une logique individuelle et selon laquelle la formation initiale suffit à préparer définitivement au métier, à une conception valorisant le collectif professionnel et l'idée d'un apprentissage permanent ? – Comment faire comprendre au stagiaire qu'il n'agit pas seulement dans un but d'efficacité, mais aussi d'apprentissage ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.2. La fonction formative des établissements du premier degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Acteurs	Questionnements/points de vigilance
Le collectif d'enseignants	– Existe-t-il dans l'établissement une dynamique de travail ou d'échange collectif sur des objets communs ? – Existe-t-il des temps de prise de recul et de réflexion rétrospective ou anticipatrice à propos des pratiques ? – Existe-t-il des espaces de liberté ? – Est-on plutôt dans l'échange d'informations ou dans de la construction collective de savoirs (cf. développement des compétences collectives) ? – Le projet d'établissement contribue-t-il à faire vivre le collectif ? – et inversement ?
Le chef d'établissement	– Est-ce que le type de management autorise, favorise les initiatives, permet de réguler la vie collective et garantit la cohérence avec le projet éducatif ? – Le chef d'établissement conduit-il des analyses de besoins ? – Comment permet-il à chaque acteur d'adopter une posture d'apprenant et de jouer un rôle dans l'apprentissage ?
Les maîtres accompagnateurs et les maîtres associés à la formation	– Comment contribuent-ils à développer le développement des stagiaires sur leur environnement et les pratiques ? – Comment contribuent-ils à susciter l'idée qu'il n'existe pas une bonne pratique, mais des bonnes pratiques ? – Quel regard critique portent-ils sur la pratique d'enseignant et sur la construction du métier qui exclut tout modèle ? – Quelle place est laissée au stagiaire pour l'appropriation de son parcours ? – Quelle posture d'accueil, relationnel ? – Quelles sont les ressources mises à leur disposition ?
Les animateurs formateurs	– Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ? – Comment accueillent-ils le stagiaire, mais aussi savoir prendre de la distance par rapport à ses premières impressions sur les enseignants ? – Comment accueillent-ils le stagiaire comme par rapport aux impressions données par d'autres (cf. posture déontologique) ? – Comment l'animateur formateur va-t-il aider le stagiaire à faire le lien entre le centre de formation pédagogique (CFP) et le terrain ? – Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.2. La fonction formative des établissements du premier degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑

Acteurs	Questionnements/points de vigilance
Les formateurs CFP	– Comment prendre en compte le décalage éventuel entre ce qui est dit en CFP et ce qui se vit dans l'établissement ? – Comment le formateur va-t-il aider le stagiaire à faire le lien entre CFP et établissement (contextualisation/décontextualisation) ? – Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ? – Comment aident-ils les stagiaires à déterminer des priorités de travail ? – Qu'est-ce qui formalise la culture commune construite autour de la formation des stagiaires ? Quels lieux de rencontre sont prévus ? – Quelle place est laissée au stagiaire pour l'appropriation de son parcours ?
Les inspecteurs	– Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ? – Quelle place est laissée au stagiaire pour l'appropriation de son parcours ? – Comment faire en sorte que l'inspection/évaluation permette non seulement une reconnaissance de compétences mais constitue également une opportunité pour identifier des pistes ?
Les stagiaires Les T1	– Comment outiller les stagiaires pour faire le lien entre les apports de ces différents acteurs ? Quel regard critique ? – Comment faire comprendre aux stagiaires qu'il n'agit pas seulement dans un but d'évaluation mais aussi d'apprentissage ? – Quelle place est laissée au stagiaire pour l'appropriation de son parcours ?

Axe 2 « Susciter/favoriser/soutenir l'apprentissages en continu dans l'établissement et au fil de l'activité professionnelle »

Les éléments qui nous servent à favoriser l'impulsion et le développement d'apprentissages dans les établissements sont les suivants :

- Un style de management (chef d'établissement) permettant de prendre en compte la parole de chacun, d'impulser un projet collectif, de faire travailler l'équipe (plus qu'une somme d'individus), de repérer et valoriser les compétences de chacun, de penser la différence comme une chance, de créer un climat de confiance (laisser prendre des initiatives), d'anticiper les résistances et de mettre « de l'huile dans les rouages » (fonction de régulation) ;
- Valoriser les réussites, donner l'autorisation implicite et explicite de prendre des risques ;



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.2. La fonction formative des établissements du premier degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑

- Instituer et vivre des événements collectifs fédérateurs. Par exemple, les rituels de formation, d'accueil, d'intégration, les temps forts qui développent le sentiment d'appartenance ;
- S'ouvrir sur l'extérieur, développer des collaborations avec d'autres établissements et structures en vue de favoriser une décentration, recourir à des intervenants externes (effet du tiers), l'apport de ressources nouvelles propices à des apprentissages (de ce point de vue, l'établissement ne serait formateur que s'il est capable de ne pas fonctionner en seule logique de « vase clos ») ;
- Mettre en place des outils de transmission interne de l'expérience, des outils de « legs » (anciens vers nouveaux) ;
- Se doter d'outils de pilotage (des grilles de travail, des échéances à respecter...) et favoriser des temps de concertation, de travail en équipe, notamment en faisant que chaque problème rencontré soit une occasion d'analyse et de formalisation des réponses trouvées. Dans le même esprit, favoriser, par exemple, la mise en œuvre de recherches-actions pour l'innovation, favoriser les moments de co-construction d'outils nouveaux pour les pratiques professionnelles ;
- Proposer aux enseignants stagiaires d'être accueillis à leur arrivée, un diagnostic de leur établissement et de leur classe, organiser une fonction d'accueil et d'accompagnement dans les établissements.

Axe 3 « Communiquer / formaliser / évaluer / capitaliser / diffuser les expériences/pratiques nouvelles »

Les éléments facilitants nous semblent être ici :

- Prévoir des temps inscrits dans l'exploitation collective et de capitalisation (favorisant la mémoire collective) ;
- Tenir compte des apprentissages acquis pour construire le projet d'établissement et prévoir les moyens de repérer tous les nouveaux apprentissages ;
- L'analyse des pratiques, l'auto-confrontation pour prendre du recul, identifier les apprentissages, susciter des discussions sur le métier et formaliser les pratiques ;
- Évaluer pour reconnaître (et ainsi attribuer une légitimité) les apprentissages ;



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.2. La fonction formative des établissements du premier degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



- Développer les occasions d'écriture sur les pratiques pour communiquer (site DDEC, institut missionné, Formiris, observatoire pédagogique...). Un encouragement institutionnel à favoriser...
- Communiquer dans un réseau (d'établissements, de structures...) et non seulement à l'interne d'un établissement ;
- Mettre en place un « centre ressources » (lieu d'information et de capitalisation de pratiques nouvelles, observatoire des innovations).

Axe 4 « Une alternance intégrée / intégrative » (centre de formation-terrain)

Le groupe de travail a considéré qu'il était important de situer l'établissement dans une logique globale de formation. L'enjeu est ici de favoriser l'articulation la plus étroite possible entre les deux espaces-temps de la formation (CFP et établissement) dans une « construction intégrative et itérative de l'alternance » plutôt que juxtaposition ou cumulative.

Dans cet esprit, plusieurs pistes sont envisageables :

- Affirmer que vivre des temps et des lieux différents d'apprentissage permet de ne pas faire de la formation une logique dominante d'adaptation au poste de travail ;
- Proposer des moments de co-construction d'outils communs de formation entre établissements et instituts missionnés ; ex : outil d'analyse de besoins, d'évaluation, cahiers des charges (comment décliner localement, en fonction des spécificités des établissements, les compétences et pratiques ?)... Ces moments sont propices au rapprochement des notions de la formation et du métier, au développement d'un potentiel commun entre tous les acteurs
- Plus généralement, la nécessité de l'appropriation par le terrain de tous les outils de la formation (les dix compétences de l'enseignant)

Si l'on considère les probables évolutions de la formation initiale dans les toutes prochaines années, mettant en avant une logique d'accompagnement sur le terrain, la question de l'établissement formateur deviendra centrale. Les questionnements proposés dans ce document peuvent aider à construire une culture commune autour de ce qui forme



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.2. La fonction formative des établissements du premier degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

un stagiaire. La thématique de l'établissement formateur ne concerne pas uniquement la formation initiale, mais constitue aussi une réponse aux souhaits de développer la professionnalisation de tous les enseignants (au sens où les enseignants prennent plus d'initiatives, construisent des réponses locales et tirent des enseignements de leur pratique). Cette démarche s'inscrit dans une perspective d'autonomisation plus grande de l'établissement, rendue nécessaire dans un contexte marqué par la complexité.

Dans ce cadre, les organismes de formation conservent un rôle central. Ils permettent de dépasser une simple logique d'adaptation au travail en favorisant, dans les modalités de formation proposées, une prise de recul, un transfert possible à d'autres personnes ou à d'autres situations.

Pour toutes ces raisons, on ne peut penser apprentissage individuel sans penser apprentissage collectif, voire organisationnel. Le document proposé ici n'est pas normatif, mais peut être considéré comme un support pour la poursuite de réflexions communes. Les positions qu'il contient sont loin d'être définitives et sont soumises aux acteurs de terrain dans le but de susciter un échange visant le enrichissement des pistes proposées à moyen terme, à décliner sur les lieux.

Sylvie Crépy et Béatrice Mas
Services nationaux, Formiris

Richard Wittorski
Professeur des universités

Ce document présente les engagements par le groupe intitulé « établissement formateur, 1^{er} degré » de directeurs d'association territoriale Formiris, de directeurs de centres de formation pédagogique, équivalent des IUFM pour l'enseignement du premier degré, de formateurs-formateurs, de formateurs-chercheurs, piloté par la mission Formiris et la mission Recherche de Formiris et accompagné par Richard Wittorski.

SitEcoles : www.sitecoles.org ou www.formiris.org

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

8

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



5.3. Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire

Jean-Marie Grégoire est chargé de direction d'une école d'application en réseau « ambition réussite » : quatre classes maternelles, cinq classes élémentaires, neuf enseignants, dont cinq maitres formateurs.

Apprendre à exercer son métier dans une école et pas seulement dans une classe, avec des collègues, jeunes comme plus expérimentés, et pas seulement des formateurs, avec des élèves et pas seulement des cours de didactique : des principes forts pour le directeur de cette école d'application accueillant des stagiaires de l'IUFM.

Pouvez-vous nous présenter la genèse de ce projet et ses singularités ?

L'idée de départ s'est consolidée autour du besoin d'un lieu de formation en zone sensible. C'est par la volonté d'une école dédiée, à une époque où l'on se rendait compte que les écoles d'application n'étaient pas représentatives de ce que les enseignants vivaient en sortant de leur formation, que ce projet a vu le jour.

Les parents fuyaient l'école qui avait une pas bonne réputation. Nous sommes passés progressivement de six à neuf classes, ce qui est énorme pour une école de cette taille.

Il y avait au départ trois classes d'application. Chaque nouvelle classe ouverte devenant une école d'application, nous avons actuellement cinq maitres formateurs.

L'école n'est pas caractérisée par un projet spécifique, mais deux idées majeures sont présentes :

- la relation avec les familles ;
- le travail collectif entre les neuf enseignants, sans distinction entre les statuts, formateurs et non-formateurs.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.3. Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire

Qu'est-ce qui se construit de spécifique avec les parents de l'école ?

Dans un quartier où le qu'en-dira-t-on marche très fort, il est capital que les parents aient une bonne image de l'école.

Dès l'arrivée des enfants à l'âge de deux ans, on met l'accent sur la relation avec les familles. Grâce à une politique éducative, les parents ont réussi à s'investir dans l'école, à en construire une idée positive. Nous proposons des réunions, mettons en avant les réussites, rejetons la fatalité. Les enfants voyaient les parents s'investir, adhérer au projet de l'école, et cela influait sur leurs progressions dans les apprentissages.

Quels types de visiteurs viennent à l'école ?

Les sollicitations de l'IUFM sont importantes pour les professeurs des écoles en première année (PE1), plutôt dans des observations, comme pour ceux en deuxième année (PE2), lors de la pratique accompagnée et dans les stages filés. Des enseignants ou étudiants peuvent également demander à venir, ainsi que des élèves de troisième.

Du point de vue de la formation, comment définir le rôle de l'école ?

Le maître mot, c'est l'autoformation, interne à l'école. Ici, beaucoup arrivent avec des certitudes, qui se transforment peu à peu. Ceux qui ont passé leur certificat d'aptitude au professorat d'instituteur-maître formateur ailleurs ne l'ont pas fait dans les conditions d'exercice, et l'adaptation est plus ou moins difficile. Elle se réalise grâce à cette mixité des enseignants. Les collègues préparent leurs cours en binômes formateurs et non formateurs. Chacun y trouve un intérêt et cela rejaille auprès des PE1 et PE2. C'est une situation enrichissante qui permet de mieux répondre aux besoins des stagiaires, car les échanges ont déjà bien nourri le développement.

C'est mieux qu'avoir des maîtres formateurs au sein de l'école. Ici tout le monde est au même régime et les maîtres formateurs sont bien contents de pouvoir s'appuyer sur les autres. La collégialité est très forte dans l'école, en dehors de tout sentiment de compétition.

Certains instituteurs sont d'ailleurs devenus maîtres d'accueil temporaires ou accueillent des stagiaires dans différentes situations.

On essaye d'intégrer le mieux possible les professeurs stagiaires. Je prends sur mon temps le vendredi après-midi pour leur présenter le projet et la

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.3. Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire

vie de l'école, au-delà des aspects pédagogiques qu'ils peuvent voir dans la classe. Les PE1 voient plutôt le fonctionnement de l'école, posent des questions diverses, alors que les PE2 approfondissent un projet qui les intéresse. Dans les deux cas, l'essentiel est l'encouragement à participer, à aller plus loin que rester au fond à prendre des notes. Quand un stagiaire vient voir la classe d'un maître formateur, il peut aller dans un autre groupe, pour rencontrer différentes réalités. Ils peuvent participer aux

ateliers décloisonnés le mardi (atelier de besoin), le vendredi (art, culture et sciences). Cela leur permet de voir la vie d'une école de manière globale. Ce que l'on essaye de leur faire comprendre, c'est que le stage, avant d'être dans une classe particulière, a lieu avec tout le groupe. Le gamin arrive à 8h35 et peut ne repartir qu'à 18h30. Je leur demande de se soucier du périscolaire, même si ce n'est pas un temps où leur appartient. Quand je les vois partir le midi, je leur demande : « Vous restez pas ce midi ? ». Souvent ils sont étonnés, puis se débattent pour venir un autre jour. Il suffit souvent de le leur signaler.

L'élève est d'abord dans une école. Il faut leur montrer que les enfants peuvent circuler, que l'on peut travailler ensemble, qu'il existe des endroits où les stagiaires ne voient qu'un espace. Beaucoup de stagiaires disent qu'ils sont isolés. Ils sont dans des écoles qui ne sont pas d'application et où l'on a imposé à l'école un modèle filé. Le directeur, dans ces conditions, n'est pas toujours disponible, ici, les collègues acceptent de donner de leur temps. Un stage de l'année dernière, avec en appui un formateur venant de l'extérieur, est très bien passé. Les difficultés apparaissent au début, mais avec l'appui de l'équipe, au bout d'un mois, elles sont résolues. Le message que l'on martèle, c'est « Ouvrez-vous, ouvrez votre classe ».

Comment les stagiaires perçoivent-ils cette vision du métier ?

Assez bien. Ils sont enthousiasmés. Malheureusement, si dans les compétences demandées aux professeurs des écoles, on cite l'intégration du stagiaire, je doute que cela fasse partie des priorités observées par les maîtres de stage. Cela n'est pas pris en compte par l'IUFM, et donc pour les stagiaires, la grande préoccupation c'est la classe, pas l'école. Dans ces conditions, le risque d'enfermement et de repli sur soi est lourd.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.3. Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire

Est-ce que les stagiaires sont moins « consommateurs » ici qu'ailleurs ?

Ils le sont de toute manière. Ils sont très friands de recettes. Mais ce qu'on leur demande est dur. Pendant qu'ils sont en pratique accompagnée, ils soufflent un peu. C'est un site de refuge. Il n'est pas sûr qu'ils recherchent à prendre des moments de classe. Il faut donc un peu forcer la porte, affirmer qu'une réussite de séquence est aussi conditionnée par les facteurs externes, qu'il ne faut pas rester centré sur telles conséquences à tel instant.

Les sollicitations sont multiples : dans le premier degré, la vie scolaire, par exemple, c'est aussi nous. L'accueil en maternelle est primordial. Il reste des questions importantes qui sont délaissées, comme la sécurité et la responsabilité.

Dans cette formation en alternance, que pensez-vous de la formation proposée à l'IUFM ?

La tâche est lourde pour les IUFM. Ils n'ont probablement pas assez de temps pour tout prendre en compte, mais je trouve que la formation trop centrée sur la didactique et sur la classe. Par exemple, c'est un horripile un peu lorsque l'on parle des règles de vie de classe. Comment cela peut-il fonctionner si l'on ne s'occupe pas du reste ?

Quelle est votre relation avec l'IUFM ?

On n'a pas beaucoup de retour. Si les stagiaires passent un temps sur une école et leurs formateurs appartenaient tous au même groupe de référence, on pourrait trouver des points de convergence. Mais tout cela est très dilué. On peut accueillir jusqu'à 100 stagiaires en même temps et certains ne se connaissent pas. On a une certaine déconnexion avec l'IUFM, qui n'est pas au courant du fonctionnement de l'école. Les responsables de groupes de référence ne mettent pas les pieds. Ce ne sont d'ailleurs pas eux qui envoient les stagiaires. C'est le centre de formation. À l'exception de stagiaires qui rencontrent des difficultés, on ne porte pas attention au contact avec l'école. On envoie dans une classe. Le souci que l'on apporte à travailler avec les familles, par exemple, rentre peu en compte.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.3. Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire

Prendre en compte la globalité reste donc pour vous le fondement du métier. Y a-t-il d'autres assises importantes ?

La connaissance de chaque gamin. Pour mener à bien une séquence, on doit le faire en pensant à la spécificité des individus et non pour un groupe indifférencié. Les cours de didactique, c'est l'anonymat. On construit la séquence pour un groupe. Ensuite, quand on rencontre un problème, on ne sait plus comment le traiter. Il existe des sites où l'on peut trouver des préparations toutes faites. Certains stagiaires demandent pourquoi passer du temps à les construire, sans comprendre que chaque classe est particulière.

Si on devait refaire les IUFM, que proposeriez-vous ?

Sans vouloir revenir en arrière, je trouve que la construction des microséquences était très positive. On préparait ensemble une séquence. On l'observait. On analysait. On revenait dessus. On appliquait. Avec un regard plus exigeant, plus distancié, collectivement. Aujourd'hui, la formation est trop individualisée, trop fragmentée. Les stagiaires ne s'y retrouvent plus. Chacun réalise son stage filé, sans construire des liens. On manque de matière commune. Cette matière est nécessaire, entre théorie et pratique, mais il manque des points d'appui sur le terrain.

Que penser de la nouvelle formation que vous proposez ?

Cela change régulièrement. Il est difficile de s'y repérer. C'est surtout pour les jeunes qui veulent préparer le métier que je m'inquiète. Quelle vision du métier leur propose-t-on ?

Jean-Marie Grégoire

Directeur d'école à Nantes

Recueillis par Jean-Martial Fouilloux, automne 2008

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



5.4. Conseiller pédagogique : entre accompagnement et médiation

Françoise Grégoire

Dans le feu de l'action, les enseignants débutants mettaient de côté les savoirs théoriques de l'IUFM et paraient au plus pressé. Le conseiller pédagogique jouait un rôle de médiateur entre ces savoirs et les réalités du quotidien, rôle à renforcer et reconnaître institutionnellement dans la nouvelle configuration de la formation initiale.

Matthieu est titulaire pour la première année (T1). Nommé pour l'année sur une commune rurale de 5 000 habitants à environ 40 kilomètres au nord de Nantes, il a en charge une classe moyenne et grande sections de vingt-sept élèves, dont une grande partie se rend à l'école en utilisant les transports scolaires. Les parents sont agriculteurs ou employés à la laiterie installée au centre du village.

Émilie S. est T1. En poste pour l'année dans une commune de l'agglomération nantaise, à la population favorisée, elle assure la conduite d'une classe de trente élèves de CM2, dans une école élémentaire de douze classes. Les parents sont cadres, médecins ou professeurs, travaillent tous et confient leur enfant à l'école pour des journées continues, de 8 h à 18 h 30 pour les plus jeunes.

Je suis conseiller pédagogique sur la circonscription (CPC) où se situent ces deux écoles. J'assure auprès de Matthieu, Émilie et quelques autres la mission d'accompagnement à l'entrée dans le métier. Ce suivi s'intégrait dans un dispositif d'ensemble alliant l'accompagnement sur le terrain, délégué aux équipes de circonscription, en particulier aux conseillers pédagogiques, et un complément de la formation initiale, pris en charge par l'IUFM.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.4. Conseiller pédagogique : entre accompagnement et médiation

Françoise Grégoire

Un dispositif théoriquement impeccable...

L'accompagnement sur le terrain se décline selon deux modalités essentielles : la visite d'observation d'une demi-journée en général, toujours suivie d'un entretien et d'un compte rendu écrit, et les temps de travail en dehors de la classe, souvent à la demande du T1 pour élaborer des outils ; les visites antérieures au stage de début d'année (une à deux suivant les cas) sont destinées à observer prioritairement la conduite de la classe, la relation pédagogique, l'aménagement spatiotemporel, l'adéquation entre la préparation et la mise en œuvre. Puis, après le stage, l'observation lors des visites est focalisée sur un axe de réflexion défini conjointement par le T1 et le CPC (rendre les élèves autonomes, le travail de groupes, la différenciation...). Ces visites sont en général au nombre de quatre ou cinq par an. Les traces écrites sont des documents de conseils et formation entre le T1 et le CPC, qui peuvent, si le CPC le souhaite, servir de documents de référence à l'EN au moment de sa visite d'observation. Cet accompagnement est bien évidemment évalué de manière implicite, par l'EN de la circonscription qui se tient au courant du suivi réalisé et des avis de ses conseillers pédagogiques.

La formation se décompose en deux périodes principales : une semaine en octobre/novembre consacrée aux besoins initiaux dans ce contexte de la prise de fonction – semaine gérée par les équipes de circonscription –, et trois semaines en janvier destinées tout particulièrement à prolonger et compléter la formation initiale par des modules obligatoires et des modules optionnels.

À l'intérieur de ce dispositif théoriquement impeccable dans son principe, mais pas toujours facile à mettre en application, le conseiller pédagogique joue à la fois un rôle de médiateur auprès du professionnel qui est en train de se construire, et un rôle de lien entre la formation théorique et la réalité de la mise en œuvre.

Gérer la classe

Matthieu, Emilie et les autres sont entièrement envahis par le poids des réalités quotidiennes d'une vie de classe et d'école. Leur formation ne les a pas préparés à cette dimension du métier d'enseignant ; les stages en responsabilité leur en ont donné un petit aperçu, mais c'est lorsqu'on est

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.4. Conseiller pédagogique : entre accompagnement et médiation

Françoise Grégoire

seul responsable d'un groupe d'élèves sur la durée que la confrontation avec cette réalité devient incontournable et envahissante.

Il faut gérer l'inscription au restaurant scolaire, à l'accueil du soir, s'assurer que tous ceux qui doivent prendre le car l'ont bien pris, écouter madame B. qui a des soucis d'autorité à la maison, demander des nouvelles du petit X qui a été hospitalisé, régler un conflit entre Paul et Max, etc. Il faut aussi faire en sorte que tous les élèves soient en activité, gérer les différences de rythme, tout faire pour ne pas se laisser déborder, prendre le temps de donner les consignes à l'ATSEM, essayer d'être disponible au moins un moment auprès de chacun sur la journée...

Les théories du socioconstructivisme, de la construction des savoirs par l'apprenant, la gestion de l'hétérogénéité, la différenciation pédagogique, l'intérêt de la métacognition, les postures d'étayage de Bruner, etc. sont relégués inconsciemment au second plan. Le T1 doit gérer en permanence des situations d'urgence qui ne lui permettent pas de prendre recul ni de chercher à créer du lien entre ses savoirs théoriques et sa pratique quotidienne.

C'est dans cet interstice que se situe toute l'ingénierie de l'action du conseiller pédagogique, c'est dans ce créneau qu'il va devoir user de toutes ses compétences d'expert, mais aussi de tous les temps de toutes ses capacités d'adaptation et de prise en compte de chaque personnalité pour faire du lien entre deux pôles qui sont demeurés juxtaposés, celui des savoirs théoriques et celui de la pratique sur le terrain.

Le terme d'« accompagnement » me semble le plus pertinent pour caractériser l'action du conseiller pédagogique auprès du T1, dans la mesure où le CPC accompagne le T1 dans le processus de construction professionnelle qu'il est en train d'engager.

Le T1, en raison de sa nouveauté face aux réalités de la vie quotidienne, va privilégier l'apprentissage par les activités. Il va ainsi en oublier ce que la formation lui a appris, c'est-à-dire l'entrée par la définition des objectifs d'apprentissage. Du même coup, les élèves vont être mis en situation d'exécutants de tâches et non dans des situations de recherche et de construction de savoirs.

Le rôle du conseiller pédagogique sera alors d'amener le débutant à analyser sa pratique afin qu'il en déduise par lui-même la nécessité de

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.4. Conseiller pédagogique : entre accompagnement et médiation

Françoise Grégoire

revenir à des démarches pédagogiques réfléchies développées lors de la formation. Autant qu'il soit possible, le CPC va faire référence aux savoirs théoriques en prenant appui sur l'analyse de telle ou telle situation vécue en classe. Il réactive en fait chez le T1 des connaissances tout en mettant en évidence leur concrétisation au sein de la classe.

Un suivi indispensable

Le suivi prévu tout au long de la première année d'enseignement, prolongé d'ailleurs sur la deuxième année, permet au conseiller pédagogique de vivre avec le débutant l'évolution de sa pratique, et même souvent de lui en faire prendre conscience.

Extrait n° 1 d'un compte rendu de visite chez un T1 (septembre 2008)

La relation pédagogique place surtout l'élève en situation d'exécution de tâches. Le poids de la parole de l'enseignant est très prégnant. Les élèves ont peu d'espace de liberté en termes de prise d'initiative ou d'expression. Ceci est une attitude d'enseignement tout à fait normale en début de carrière. Nous nous emploierons ensemble à la faire évoluer.

Extrait n° 2 d'un compte rendu de visite chez un T1 (septembre 2008)

Un petit moment informel et, semble-t-il, non structuré a permis aux élèves d'être eux-mêmes et de produire des phrases et des phrases mobiles en totale liberté. Ils ont été ainsi amenés à se poser des questions sur l'association graphèmes/phonèmes, sur l'orthographe de certains mots (lettre muette), ils ont manipulé et ainsi expérimenté les mots, leur ordre dans la phrase en rapport avec le sens. Bref, ces élèves ont été, durant ce court moment, plongés dans des situations problèmes qu'ils ont cherché à résoudre, en un mot ils étaient en situation de communication.

En définitive, le conseil pédagogique prolonge la formation initiale en lui donnant une réalité auprès du débutant. Dans un avenir de formation initiale tendant à « réduire » la « rencontre avec le terrain » à des stages de courte durée accompagnée, ce qui ne permet pas suffisamment la prise de responsabilité du stagiaire, il me semble que le rôle du conseiller pédagogique serait à renforcer et à reconnaître institutionnellement.

Françoise Grégoire

Conseillère pédagogique en Loire-Atlantique

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

La visite-conseil en formation peut être l'occasion d'une difficile prise de conscience de ce qu'est une

classe où les élèves apprennent, prenant à revers des représentations un peu simples d'un cours « qui s'est bien passé »... Comment peut-elle être utile ?

La double fonction des visites-conseils présente un intérêt majeur dans la formation, dans la mesure où elle est le reflet de l'un des aspects de la double posture attendue de l'enseignant lui-même au sein de la classe : celle qui consiste à faire apprendre et celle qui consiste à évaluer. Le formateur va ainsi pouvoir mettre en lien la posture de l'élève et celle du formateur, et ainsi mettre en acte le double rôle du formateur.

Former et évaluer, éduquer et évaluer

Par ailleurs, la dimension évaluative de la visite-conseil est donc l'entretien et l'écrit de conseil qui la suivent, constituent pour le professeur stagiaire la pierre d'achoppement de la formation. À un moment ou à un autre, nous avons perçu combien l'attitude d'un stagiaire face à l'évaluation empêchait ce dernier d'être ce que nous cherchions à l'y amener, de prendre du recul, de pratiquer et d'accepter de jouer le jeu de l'analyse, bref de se former.

Mais que cherchons-nous à observer lors de ces visites ? Outre la double dimension de la formation et de l'évaluation, d'autres tensions, plus implicites et plus subtiles, viennent parasiter la communication avec le stagiaire.

« Faire faire et faire apprendre »

On sait depuis longtemps que les élèves n'apprennent pas seulement parce qu'on leur explique bien (ce serait trop facile !), mais parce qu'on les met en situation de construire ou de s'approprier des savoirs à travers les tâches qu'on leur propose, et l'activité mentale que permettent celles-ci.

La mise en place de ces tâches amène tout un lot de difficultés qui vont devenir prégnantes pour l'enseignant et que l'on pourrait regrouper sous



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

le terme de gestion, qu'il s'agisse de la gestion du temps, de l'espace, des supports, bref de toute la dimension matérielle au sens large de la pratique de classe. L'enseignant doit faire la classe, et c'est là source de bien des difficultés pour le débutant.

Mais on sait aussi, même si c'est un peu plus récent, qu'il ne suffit pas non plus de faire agir un élève pour que celui-ci apprenne. Avec certains la machine fonctionne de manière huilée, si l'on peut dire. Pour d'autres en revanche, les tâches demandées les installent dans une situation de simple exécution et ne produisent pas les effets escomptés.

Lors des visites, certains stagiaires sont très surpris de découvrir qu'une séance qui leur a semblé productive, car « elle s'est bien passée », entendons qu'il n'y a pas eu de débordements en termes de gestion, ne semble pas pleinement satisfaisante aux yeux du formateur. On a laissé plus d'un élève dans cette situation d'exécution d'attente que je viens d'évoquer.

On n'abordera pas ici les cas extrêmes d'enseignants incapables de trouver une posture qui leur permette de faire à la fois la classe. Il semble préférable d'insister sur la difficulté commune à l'ensemble des stagiaires, qui doivent trouver un point d'équilibre entre le « faire faire » et le « faire apprendre », souvent très présents dans leur esprit, ou reflétant deux aspects du métier perçus comme parallèles ou successifs. Ce qui leur impose donc de réfléchir à tout aux apprentissages visés chez les élèves et au choix des outils qu'ils mettront en place dans ce but, et dans ce but seulement.

Ici encore, on sait combien les débutants notamment, la réflexion à mener sur le sens des activités proposées (des « activités » comme on dit souvent), qui suppose de solides connaissances, notamment didactiques, peut être lourde et épuisante.

À l'inverse, on sait aussi des stagiaires, moins sans doute, mais le cas n'est pas rare, qui réfléchissent bien en dehors de la classe, mais demeurent pour autant dans de grandes difficultés de gestion.

Il ne me semble pas opportun de hiérarchiser ici les deux aspects du métier ; mais il importe que ces tensions soient explicitement formulées, et que nous réfléchissions ensemble à la manière de les articuler, afin d'éviter à nos stagiaires de se positionner d'une manière simpliste,

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

privilégiant tantôt la gestion au détriment des apprentissages, tantôt l'analyse au détriment du climat de classe.

Entre transmission et construction des savoirs

Une autre tension qui vient parasiter l'action de formation est celle qui pose clairement la question du rôle du maître dans la classe. Pour certains débutants, la place du maître est essentiellement frontale, et consiste à occuper la presque totalité de l'espace de la classe, en matière de langage notamment ; les élèves y sont peu sollicités (ou toujours les mêmes) et agissent peu.

Pour d'autres, à l'inverse, les élèves doivent tout construire eux-mêmes, nulle information ne leur sera donnée directement, et la classe se perd dans ce cas dans des objectifs d'apprentissage certes présents, mais tellement superposés qu'aucun n'est véritablement atteint.

Il me semble que c'est peut-être cette tension-là qui pose le plus de difficultés aux professeurs des écoles stagiaires, pour des raisons sans doute en partie historiques, qu'il faut trouver un sens ou dans l'un ou dans l'autre, alors que c'est justement la nature de l'équilibre entre les deux postures qui fait qu'une même activité peut être efficace ou au contraire sans effet.

D'autres tensions émaillent notre pratique : tension entre posture exécutive et posture critique, entre langage et langage, entre exactitude et approximation, entre démonstration et résultat, entre hétérogénéité des élèves et équité des objectifs. Le but n'est pas de les énoncer toutes, mais d'en formuler quelques-unes, afin de cerner la complexité du métier, et donc de rassembler aux possibilités de traitement de cette complexité, l'expérience déniée. Pour des professeurs stagiaires, elle est d'abord celle des perspectives : perspectives sur le terrain (maintenant ou plus tard), perspective possible avec le titulaire lors du stage, perspective de la commission, de la formation. La finalité ultime de l'écrit de conseil, à travers ses formes diverses, réside peut-être dans l'explicitation des différents niveaux de perspectives, qui toutes convergent vers le « faire apprendre ».

Une des constantes que nous pouvons repérer lors des entretiens comme dans toutes les situations d'analyse des pratiques est la difficulté que les stagiaires éprouvent à s'intéresser aux apprentissages des élèves.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

Analyser avec eux les situations que nous avons observées lors des visites, c'est sans doute d'abord arriver à déplacer leurs préoccupations et les rendre sensibles à la question des apprentissages de chaque élève.

Certains élèves, déjà depuis longtemps dans la connivence des activités de l'école, savent que chaque activité recèle un apprentissage, et ces élèves, lorsqu'on les sollicite, parviennent bien souvent à le formuler ; pour d'autres, une consigne traduit un ordre, une injonction d'exécution de tâche, dont la finalité n'est pas perceptible, parfois même inimaginable.

En voici quelques exemples :

Extrait 1

Contexte : CM2. Séance de vocabulaire portant sur la définition d'un champ lexical, celui du livre. Il s'agit de repérer dans un texte les termes se rapportant au champ lexical du livre.

Question de l'enseignant : Que dois-tu trouver ?

Réponse 1 : « Les mots qui expliquent le texte, euh, le thème »

Réponse 2 : « Les mots qui sont en rapport avec les livres »

Réponse 3 : « Dire ce qu'il y a dans les livres »

(Pour la réponse 3, la question a été posée à un élève qui avait relevé les expressions « feuille de laurier », « une fourmi », puis sortit d'un guide sur les insectes »).

Extrait 2

Contexte : CM1. Séance de conjugaison consistant à réaliser des phrases comprenant un verbe à l'impératif, à partir d'étiquettes-mots.

Question de l'enseignant : Pourquoi fais-tu ce travail ?

Réponse 1 : « Pour savoir utiliser les étiquettes »

Réponse 2 : « Pour savoir conjuguer je-tu-il »

Réponse 3 : « Pour utiliser l'impératif »

Extrait 3

Contexte : Séance de géographie, consistant à étudier des documents relatifs à trois régions du monde, afin d'en extraire des informations qui seront replacées dans un tableau à double entrée (régions et caractéristiques climatiques). Les élèves sont répartis par binômes, chaque binôme traite un dossier concernant une seule région.

• Question 1 : Quel est l'intérêt de ce travail à ton avis ?

Réponse 1 : « C'est pour remplir le tableau »

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

Réponse 2 : « Pour savoir ce qui se passe dans le monde et comprendre la vie des hommes »

Réponse 3 : « Je pense que c'est bien » – Pourquoi ? « Pour quand on ira là-bas »

Réponse 4 : « Pour savoir se situer »

Réponse 5 : « Pour savoir la météo »

- Question 2 : À quoi sert le tableau à double entrée ?

Réponse 1 : « Pour remplir tout le dossier »

Réponse 2 : « Pour répondre aux questions »

Réponse 3 : « Pour faire de l'orthographe »

Dans chacun de ces exemples, c'est la nature de la posture attendue (toujours la même, une posture de surplomb) qui pose problème : les uns perçoivent tout naturellement (principe de la connivence) l'enjeu de l'activité proposée, tandis que d'autres demeurent dans une posture d'exécution de celle-ci.

Critiquer et encourager

Pour s'en tenir à la tension entre mettre l'accent sur ce qui ne va pas et encourager, peut-être faut-il aussi insister sur la sensibilité des stagiaires aux jugements formulés à l'occasion des visites. J'en prendrai trois exemples (mais tout formateur en aura sans doute des dizaines à donner).

- Extrait d'un « écrit réflexif » d'une stagiaire : « Je me souviens particulièrement de la première fois que j'attendais avec beaucoup d'inquiétude. Le professeur m'a fait une remarque toute simple, "il fait bon être dans votre classe" et c'est comme si cette phrase m'avait fait l'effet d'un coup de vent qui m'a soulevé tous les soucis, les incompréhensions, les améliorations, les interrogations, les difficultés... tout était envisageable, tout me semblait maîtrisé et de main puisée, quoiqu'il arrive et malgré la sensation de perfection et de maladresse qui me hantait, il faisait bon être dans votre classe ! Je précise que j'étais préoccupée par un des élèves au comportement difficile qui se sauvait de la classe et frappait les autres. J'avais l'impression de manquer de bras pour répondre à la classe et cadrer cet enfant très perturbateur. Je souhaite à tous les stagiaires d'avoir un prof formateur aussi pédagogue que le mien. »

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

- Deux extraits d'échanges dans une « liste de diffusion » par laquelle les stagiaires d'un groupe communiquent entre eux, en particulier pendant les périodes de stages groupés : « Je me répète peut-être, mais si vous avez une idée d'activité arts plastiques à mener en atelier en grande section, susceptible de plaire à M. X, ça m'intéresse ! » « PS : Madame A. (IMF) regarde tout !!! »

- Un extrait d'un blog de formation d'un groupe de stagiaires : « Quelle progression proposer ? C'est pour moi toujours le grand flou artistique et je ne sais que proposer aux enfants. Au secours !!! Le moral n'est plus là et le sentiment de ne pas être à la hauteur est dominant. Je suis la tête sous l'eau et ne trouve pas chaussure à mon pied dans les manuels, ou alors je ne regarde pas où il faut. Voilà qu'à la veille du stage filé, je ressens un sentiment d'impuissance et de médiocrité... Et proposer une médiocrité lors de ma prochaine visite me paraît encore moins. J'espère que mon appel au secours sera entendu... » Ajoutons que l'analyse de l'ensemble des échanges du blog, opérée dans le cadre d'une recherche, indique que ces échanges pédagogiques y tournent presque exclusivement autour de la préparation des séances au cours desquelles les stagiaires sont visités !

Ce souci de donner une bonne image de soi dans leur exercice professionnel tient sans doute au fait que chacun d'entre nous éprouve d'être reconnu, de voir son travail reconnu, notamment par ceux à qui leur position institutionnelle permet de donner un avis autorisé. Mais il est aussi à mettre en relation avec la construction par les stagiaires de leur identité d'enseignants, s'agit pour eux d'adopter les valeurs et les modes de faire de la profession, de s'intégrer à la communauté des collègues et donc de se faire accepter (d'où d'ailleurs sans doute le grand cas qui est toujours celui de l'avis des maîtres formateurs), nécessité plus importante encore que la simple pression de la certification.

Cependant, la fidélité aux pratiques et aux valeurs de la profession est aussi l'occasion des idées reçues, voire des malentendus sur les conseils des formateurs. Je trouve là un nouvel argument pour ne pas négliger, dans l'entretien comme dans le compte rendu de visite, les éléments aidant à analyser la situation... ce qui est beaucoup plus difficile.

1 Georges Ferone et Jacques Crinon, *Portfolios et outils de communication à distance en formation d'enseignants : des supports pour une écriture professionnalisante*, Communication au colloque de l'AMSE, Marrakech, 2-6 juin 2008.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.5. Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

L'usage du référentiel

Nous disposons, avec l'arrêté du 19 décembre 2006, d'un référentiel des compétences visées par la formation professionnelle des enseignants. Comment utiliser ce référentiel à l'occasion des visites ? Nouveau dilemme : opérationnaliser ce référentiel en grille permettant de n'oublier aucun aspect de la fonction lors de la visite et de la rédaction du compte rendu, ou bien le considérer comme une référence en arrière-plan, mais préférer procéder à une analyse plus linéaire des situations observées ?

Utiliser une grille, c'est garantir la clarté de critères et d'objectifs de formation partagés, à condition bien sûr que les dix grands domaines de compétences ne soient là que pour renvoyer aux compétences qu'ils regroupent et que l'utilisation de cette grille ne s'apparente pas aux pratiques du bilan automobile.

Mais, par ailleurs, analyser ce qui passe en classe exige, en plus de clinique, une attention aux indices qui permettent de se rendre compte qu'un élève décroche. Les catégories forcément grossières du référentiel ne sont d'aucun secours pour cela, et dans l'analyse de la situation, peuvent même faire perdre du temps par rappels constants.

Tension, ici encore, entre des contraintes de l'arrêté, d'une part, la nécessité de définir explicitement en amont des critères d'évaluation (qui seront autant d'items de formation) permettant aux stagiaires de se préparer à la visite et donc de se positionner eux-mêmes. D'autre part, le risque de réduire la formation, activité essentielle de ce domaine, aux seuls critères entrant dans les cases.

N'y aurait-il pas besoin d'élaborer un système de suivi qui ménagerait plusieurs moments de bilan, guidé par la recherche d'exhaustivité ou du moins de prise en compte des différentes dimensions de la fonction, et celui de l'analyse de situations concrètes de classe ?

Jacques Crinon, Catherine Delarue
Université de Paris 12 – IUFM de l'académie de Créteil

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?

5.6. L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue

Pourquoi écrire après une visite ? Les formations en alternance des IUFM prévoyaient différents écrits à destination du stagiaire, des formateurs, des évaluateurs : pas seulement de la paperasse, des supports possibles pour aider le stagiaire.

Pour que ces écrits soient utiles, il faut aborder une série de questions incontournables :

- Ces écrits sont-ils nécessaires ? Quelle est leur fonction ? N'y a-t-il pas redondance avec l'entretien qui suit la visite, avec le rapport de visite des formateurs, et avec la fiche remplie collectivement pour l'évaluation ?
- Qu'est-il utile de faire figurer dans ces documents écrits ? Sur quels aspects de la classe insister ? Jusqu'à quel point dans le détail ?
- Quelle articulation entre l'écrit pour former et l'écrit pour évaluer/certifier ?
- Quel usage du résultat de la formation (les dix domaines de compétences fixés par arrêté du 19 décembre 2006) ?

Quelles fonctions pour l'écrit-conseil ?

Centrons-nous particulièrement sur le compte rendu de visite et donc sur la formation (et non certification). Deux étapes sont essentielles :

- Importance de l'entretien, qui seul permet la « co-construction de l'acte de conseil », pour reprendre l'expression d'Anne Jorro¹.

¹ Anne Jorro, « L'évaluation-conseil, un processus dialogique au service de la régulation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 18, 2007, p. 7-13.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.6. L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

- Importance de la trace écrite. Il ne s'agit pas ici de prendre l'écrit dans sa fonction de communication différée (il serait alors inutile, puisque la communication s'est instaurée directement dans l'échange oral), mais en tant que trace, mémoire, de la séance, d'une part de l'analyse de celle-ci, ou des échanges oraux. Le compte rendu est étroitement associé à l'entretien de la même manière que, dans une classe, un écrit d'institutionnalisation est la suite nécessaire d'une phase collective dialoguée.

On fait l'hypothèse, en laissant cette trace de la réflexion entamée lors de l'entretien (parfois même seulement ébauchée faute de temps), qu'on va permettre au stagiaire de continuer le travail critique sur sa pratique qu'est censé déclencher l'entretien. On peut même faire l'hypothèse que, si l'on met en œuvre un dispositif réflexif plus global au cours de la phase de formation, cet écrit va pouvoir être confronté avec d'autres écrits pour ainsi à la construction de certaines compétences professionnelles. Un exemple de dispositif réflexif possible est le portfolio de l'enseignant.

Le dispositif du portfolio consiste à demander à la personne en formation de rassembler ses travaux et différentes traces de sa pratique, sur des supports variés (textes, séquences filmées, vidéos...) et sous des formes rhétoriques adaptées aux différents objets du travail (fiches de préparation, comptes rendus et analyses de moments de classe, descriptions du contexte, projets d'amélioration ou concernant des élèves particuliers, portraits, monographies d'élèves, journal professionnel, présentation d'un problème rencontré, entretien avec un formateur, comptes rendus de séminaires, messages postés sur un blog, fiches de lecture...), à sélectionner certains de ces éléments, à les organiser, à les mettre en perspective, à les synthétiser et à les commenter².

Autrement dit, il s'agit de faire écrire des comptes rendus de visites aux formateurs et susciter, par un dispositif institutionnel tel que le portfolio, l'écriture réflexive du formé et par là un retour sur sa pratique prenant en compte divers regards.

² Sur les portfolios en formation d'enseignants, on peut consulter par exemple : Éliane Ricard-Fersing, « Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis », in J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 193-207 ; K.M. Zeichner et E. Hutchinson, « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences de l'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 47, 2004, p. 69-78.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.6. L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue

Conseiller et faire réfléchir

Je propose donc, à ce point de notre réflexion, d'admettre que **rédiger des comptes rendus après chaque visite à un stagiaire est utile et que le compte rendu forme un tout cohérent avec l'entretien**. La question que je vais maintenant poser concerne donc à la fois l'entretien et le compte rendu. Que convient-il d'y faire surtout ? Donner des conseils pratiques ou bien faire analyser par le stagiaire ce qui s'est passé au cours de la séance ?

Si les contraintes de temps n'obligeaient pas à faire des choix et à hiérarchiser les priorités, on serait tenté de répondre : les deux !

- On ne saurait laisser démuni un stagiaire qui aurait besoin d'un coup de pouce pratique, ou de conseils issus de l'expérience. Un souvenir récent, lors d'une visite : le stagiaire avait eu la bonne idée de proposer à ses élèves de CE1 une séance de lecture expressive ; mais, dans la classe, ne travaillait hormis le lecteur du moment, chacun se taisait. Une fois la lecture finie, de lancer quelques remarques ciblées sur le respect de la ponctuation. Je n'ai pas hésité à proposer moi-même à la classe une dizaine de minutes, offrant une alternative à analyser, analyse commune ensuite reprise par l'écrit.

- L'analyse est me semble-t-il la priorité, celle qui peut conduire le stagiaire à l'autonomie. Savoir analyser est sans doute une des compétences essentielles à l'enseignant, celle qui lui permet de s'ajuster sans arrêt aux besoins de la situation dans la classe, et faire converger le « faire faire » et le « faire apprendre ». Pour prendre un autre exemple vécu récemment, encore en CE1, un stagiaire avait aménagé les tâches proposées par le manuel *Cap Maths* en usage dans la classe afin de faciliter, pensait-il, le travail de ses élèves : une situation de travail permettait de travailler sur la multiplication et en particulier sur la commutativité de cette opération (« Tu as cinq matrices, tu veux faire des tours de même hauteur en les utilisant tous, trouve le plus possible de solutions »). L'invitation à chercher des solutions différentes permettait d'introduire la commutativité. Mais le stagiaire la remplace par cette situation fermée : faire trois piles égales avec dix-huit cubes. La plupart des élèves n'y arrivent pas ; un des rares élèves qui ont réussi donne alors la solution à la classe : « Trois

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.6. L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue

fois six, c'est la même chose que six fois trois ». Le savoir à construire est ainsi donné comme une évidence. Et la commutativité n'a pas été travaillée. Le stagiaire cependant n'a rien vu de ce qui s'est réellement passé et il est content, puisque la solution est venue d'un élève... C'est bien à ce type d'analyse de la situation qu'il s'agit de sensibiliser et d'entraîner les stagiaires. Le conseil direct (« *Vous auriez mieux fait de suivre les suggestions de cet excellent manuel* ») ne saurait suffire.

Comment faire pour qu'un conseil pratique ait un effet ?

Le conseil, souvent, n'est efficace que lorsque le stagiaire parvient à le formuler lui-même : l'entendre lui fait alors juste peut-être gagner du temps. On n'entend que les conseils qu'on est prêt à entendre, qui vont dans la logique de ses propres objectifs ou qui sont formulés au terme d'une analyse partagée. D'où le rôle fondamental de l'entretien : l'écrit permet simplement de clarifier les termes et de synthétiser les conclusions, donnant ainsi les bases d'une suite et d'une poursuite de la réflexion sur une classe de problèmes reconnus comme semblables.

« *Mais ce que vous proposez n'est pas possible pour mes élèves !* »

Une objection que nous entendons souvent à la bouche des stagiaires quand les formateurs formulent un conseil pratique. Remarque qui renvoie de nouveau à la question précédente : comment faire pour qu'un conseil pratique soit suivi d'effet ? Il y a bien sûr que les contraintes qui pèsent sur le travail enseignant sont nombreuses et réelles. Tout le courant de recherche (et d'intervention) de la psychologie ergonomique du travail, de Leplat à Clot³, distingue le travail prescrit et travail réel. Les contraintes des situations sont liées à l'origine de l'écart. Lorsque Denis Butlen observe et décrit les caractéristiques des manières d'enseigner les maths de jeunes enseignants dans des classes élémentaires de ZEP⁴, dont beaucoup font un travail individualisé sur fiches et adaptent leurs

3 N.D. Voir par exemple : Yves Clot, Jacques Leplat, *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail*, Presses universitaires de France (Paris), janvier 2005.

4 Voir D. Butlen, P. Masselot, M. Pézard, « De l'analyse des pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP à des stratégies de formation », *Recherche et formation*, n° 44, 2003, p. 45-61 ; D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier, M. Pézard, « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence », *Revue française de pédagogie*, n° 140, 2002, p. 41-52.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

Les parcours ↑

Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.6. L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



exigences – à la baisse – au niveau des élèves, il insiste sur la cohérence de pratiques qui constituent une réponse à des contraintes liées aux difficultés cognitives des élèves et à leur instabilité comportementale. Faire bouger ces pratiques pour proposer des situations efficaces d'apprentissage implique de comprendre ces logiques et de présenter des alternatives crédibles (par exemple de rassurer les élèves par des phases de rappel plus nombreuses et plus régulières que dans d'autres classes).

Critiquer et encourager

Un autre dilemme vécu par les formateurs lors des visites est le suivant : sont-ils là pour pointer les insuffisances, mettre le doigt sur ce qui doit être travaillé, ou bien l'accent doit-il être mis sur ce qui est réussi parce qu'on suppose qu'on peut ainsi élargir les zones de réussite ? Outre les stagiaires ont besoin d'être encouragés, la situation n'ayant rien de confortable ?

Tous les formateurs, là-dessus comme sur les points précédemment abordés, n'ont pas la même position ni la même attitude. Patrice Pelpel⁵ propose une série de cas tests qui mettent en évidence ces différentes tendances. En voici un.

En tant que conseiller pédagogique, vous venez d'assister à un cours du stagiaire où régnait le chaos le plus complet. Le cours terminé, vous vous entretenez avec lui alors qu'il semble épuisé et démoralisé. Que dites-vous ?

1. Est-ce que cette situation se reproduit à chaque cours et dans toutes vos classes ?
2. Vous êtes complètement incapable de faire régner l'ordre dans votre classe, alors laissez-la à la base du métier !
3. Vous devez demander l'aide du professeur principal ou des autres collègues de la classe.
4. Ne pensez-vous pas que c'est votre manière de mener le cours qui entraîne inmanquablement le chahut dans la classe ?
5. Il est évident que vous avez le plus grand mal à tenir votre classe et que vous vivez très mal cette situation.

⁵ Patrice Pelpel, *Guide de la fonction tutorale*, Éditions d'Organisation, 1995.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.6. L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue

6. Reprenez-vous ! Ne vous mettez pas dans cet état ! Nous avons tous connu des problèmes de discipline dans nos classes.

Six attitudes sont ainsi caractérisées : (1) investigation, (2) évaluation, jugement, (3) proposer une solution immédiate, (4) interprétation, (5) compréhension, (6) soutien, encouragement. Et il est intéressant pour un formateur de prendre conscience des attitudes qu'il privilégie.

Le dilemme ne peut se résoudre : il est sans doute besoin de tenir chacun de ces termes, à la fois reconnaître le positif, le travail, les intentions, les réussites et ainsi rassurer, donner confiance en soi et aussi provoquer quand c'est nécessaire la déstabilisation par rapport à des idées reçues, pointer la cécité face à certains phénomènes, pousser à l'analyse, aider à aller voir du côté des élèves qui apprennent et de ceux qui n'apprennent pas. Des spécialistes anglais de la formation ont proposé ainsi la notion d'« ami critique » pour rendre compte de cette empathie nécessaire, génératrice aussi d'une relation de confiance, et en même temps de l'aide que peut constituer le regard extérieur et armé de la lecture indispensable à l'analyse des situations.

Jacques Crinon et Catherine Delarue
Université de Paris, Université de l'académie de Créteil

Exemplaire de démonstration

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours E

L'écriture, outil
de formation

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours G

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours D

Analyser ses
pratiques

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



5.7. Comment rendre utile un dispositif d'alternance ?

Jean-Paul Jolivet

Comment ne pas se contenter d'une simple juxtaposition de temps d'exercice du métier en classe et d'apports plus généraux en formation extérieure à l'école ? L'alternance est sans doute un principe de formation incontournable, reste à imaginer des modalités pour en tirer au mieux parti.

La circulaire du 11 mai 2006 modifiait le plan de formation des professeurs des écoles en instituant « un stage filé qui s'effectue sur l'ensemble de l'année à raison d'une journée par semaine, stage qui correspond à une véritable alternance ». Prenant au sérieux cet « aller et retour » entre la formation professionnelle et travail des questions construites lors des trois premières années, nous avons mis en place des ateliers pour tenter d'apporter des réponses aux interrogations des stagiaires.

Questions de survie, questions didactiques

La mise en œuvre s'est pourtant révélée particulièrement complexe en raison de la variété des questions qui vont de la demande didactique précise (pour qui aura su passer en main sa classe dès le premier jour) à la demande d'accompagnement (pour qui se sera trouvé en grande difficulté devant ses élèves). Bien sûr il y a le responsable de groupe de référence, le maître formateur référent, et l'on aurait pu imaginer les ateliers organisés à l'intérieur du groupe de suivi. Mais, alors que nous souhaitons pouvoir apporter des réponses précises et efficaces, c'eût été contraire à la diversité de compétences du vivier de formateurs présents sur le site d'une part, et doubler les rencontres formelles organisées entre les stagiaires et leurs référents d'autre part. Nous avons donc décidé aussi que chaque atelier soit co-animé par un maître formateur et un professeur de discipline afin de mettre en évidence la complémentarité des apports de chacun ; cela ajoutait une contrainte supplémentaire.

Nous avons donc organisé neuf demi-journées d'ateliers liés au stage filé, de septembre à fin avril. Une organisation complexe (merci à



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.7. Comment rendre utile un dispositif d'alternance ?

Jean-Paul Jolivet

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours D

Analyser ses
pratiques

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



l'adjoint pédagogique et son logiciel miracle !) nous a permis d'offrir à chaque stagiaire, et pour chacune de ces demi-journées, trois ateliers différents. Un stagiaire rencontre donc, lors de chaque séance d'ateliers, six personnes différentes pour l'aider à trouver des pistes de travail. Les stagiaires recevaient par courriel une grille d'inscription leur proposant entre dix-huit et vingt-sept ateliers différents, dont trois étaient animés par un seul maître formateur pour traiter plus particulièrement de problèmes de gestion de classe difficile. Chaque stagiaire s'inscrivait sur trois ateliers au vu des cycles et champs disciplinaires proposés.

La réponse impossible...

Les stagiaires ont apprécié l'écoute et les aides fournies sur leurs préoccupations de l'instant, le double regard du maître formateur et du professeur d'IUFM sur les problèmes posés ainsi que la fréquence des premiers ateliers, très rapprochés les uns des autres. Ils ont également été satisfaits de pouvoir assister aux ateliers de leur choix. Ils ont constaté qu'ils ne doublonnaient pas les autres modules de formation, et enfin satisfaits que les réponses pratiques efficaces soient le plus souvent le fruit d'une réflexion théorique.

Ils ont cependant regretté le temps trop peu consacré à chaque intervention pour admettre ensuite que ce n'était pas d'obtenir une préparation de classe toute faite, mais des pistes pour la construire. Ils ont enfin regretté que malgré les multiples options proposées, il n'y eût pas toujours l'atelier souhaité. Ils ont aussi regretté, même si ledit atelier avait été présent la semaine suivante, de ne pas avoir pu y assister.

Quant aux formateurs, ils ont beaucoup apprécié la collaboration maître formateur/professeur d'IUFM qui a permis des échanges de vues, des rapprochements et une meilleure connaissance du travail des uns par les autres. De nombreux stagiaires ont perçu dans l'instant les éléments aptes à aider les stagiaires à leur travail. Certains ont perçu par certains, alors que d'autres regrettent de ne pas avoir pu préparer des réponses plus approfondies. Nous avons rappelé à ces derniers que des réponses plus travaillées peuvent être obtenues dans les autres modules de formation et que les ateliers ont pour vocation de donner des pistes de travail et non de préparer le travail à la place des stagiaires.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.7. Comment rendre utile un dispositif d'alternance ?

Jean-Paul Jolivet

Accompagner l'évolution de chacun au cours de l'année

L'année suivante, les ateliers ont été reconduits sur le même principe, en considérant cependant que les besoins des stagiaires évoluent au cours de la formation. Il apparaît en effet qu'après un premier trimestre de stage filé suivi de trois semaines de stage bloqué en janvier dans une autre classe, les PE2 ne sont plus du tout dans la même urgence et deviennent demandeurs de séances d'analyse de pratique, de confrontation de leurs actions au regard des formateurs et d'échanges de vues avec ces derniers. D'essentiellement centrés sur « la survie », le français et les mathématiques, les questionnements deviennent moins urgents, plus généraux, plus pédagogiques, plus didactiques : plus professionnels en somme.

Nous avons donc légèrement modifié la formule : de septembre à décembre, les ateliers sont restés conformes au modèle de l'année précédente, alors qu'à partir de février, nous avons incité les formateurs à proposer différents thèmes de travail, en tenant compte des besoins exprimés par les équipes de suivi.

Une professionnalisation accélérée

Sur ces deux années scolaires il apparaît clairement que les ateliers, par le jeu de rencontres multiples, ont favorisé et accéléré le basculement du statut d'étudiant à celui de professeur stagiaire : les PE2 ont plus rapidement compris ce qu'est la relation stagiaire-formateur, si différente de la relation étudiant-professeur, comme si le formateur est aussi évaluateur. Il apparaît aussi le lien étroit qui existe de toute façon entre « théorie » et « terrain ». Enfin, grâce à la liaison avec le stage filé, une dimension plus nouvelle aux yeux des stagiaires : ils réalisent plus tôt la nécessité d'une solide formation théorique au service de leur pratique.

En octobre 1987, Jacques Robien, alors ministre de l'Éducation, est venu à l'IUFM pour observer le fonctionnement des ateliers ; il a exprimé sa satisfaction devant la direction de l'IUFM, les formateurs et une délégation de stagiaires ; mais a-t-il passé le message à son successeur ?

Jean-Paul Jolivet

Professeur d'IUFM, responsable d'une unité de
formation des maîtres du premier degré
IUFM des Pays de la Loire – Site du Mans

parcours A

Former les
enseignants
du 1^{er} degré

7

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours D

Analyser ses
pratiques

4

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

La réforme de la formation attribue de facto un rôle

majeur aux établissements scolaires dans la formation des stagiaires qu'ils accueillent, durant le master puis lors de la première année d'exercice. Bien des stagiaires IUFM appréciaient leur accueil dans leur établissement de stage : il est encore plus indispensable aujourd'hui de le penser et organiser comme lieu de formation, de préciser même un cahier des charges des établissements scolaires.¹

La masterisation pose des problèmes considérables à ceux qui ne se contenteraient pas d'une vision angélique d'une formation forcément d'autant plus efficace qu'elle se déroulerait au plus près du terrain :

- La diminution des heures de formation implique la prévalence du temps passé dans les classes risquant de conduire à une vision rétrécie du métier, de réduire la formation à une simple adaptation à un poste de travail dans un contexte donné, avec un type d'élèves donnés ;
- La réduction du temps passé entre pairs à partager les mêmes questions professionnelles diminue les possibilités de « transmission horizontale » pourtant si efficaces et largement évoquées comme moyens de formation pour les générations de PLC2 du dispositif actuel ;
- Si l'image de l'ignorance est souvent évoquée, la tendance à en déformer l'origine initiale est forte. On oublie trop souvent qu'un « apprenti » apprenait son métier près de plusieurs compagnons, dans plusieurs contextes et que la visée était pour lui, non de reproduire et

¹ Une première version de ce texte a été produite en mai 2009 dans le cadre d'un groupe de travail ISP 2007/2009 sur l'établissement formateur. Il s'appuie sur l'expérience de l'IFP, département de formation initiale de l'ISP, chargé depuis les accords Lang/Cloupet de 1993 de la formation des PLC1, PLC2 en partenariat avec les IUFM de Créteil, Paris et Versailles. L'IFP assure par ailleurs la formation des tuteurs et des conseillers pédagogiques et depuis 2006 celle des lauréats de concours internes.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

d'imiter, mais de « créer son chef-d'œuvre », d'aller donc du côté de l'inédit, de l'invention.

Est-ce à dire que la formation sur le terrain est vouée à l'échec et que le passage par la masterisation sera une régression en terme de formation professionnelle ? Le risque n'est pas à minimiser. Si toutefois les différents acteurs tiennent à relever le défi, il y faudrait des conditions... Dans l'état actuel des choses, elles sont loin d'être garanties.

Première condition : des acteurs formés à regarder

Aux Rencontres de printemps ISP 2005 « Quelle alternance pour quelle formation », Philippe Perrenoud² avait particulièrement insisté sur l'importance de préparer le regard : « Il y a souvent dans les stages une immense déperdition en terme de densité d'expérience formatrice, c'est-à-dire de moments du stage où cela fait "tilt", où quelque part on trouve des matériaux qu'on peut retravailler, où on comprend des choses, où on pose de bonnes questions. Une façon de densifier les moments de stage dans n'importe quel dispositif d'alternance, c'est évidemment de préparer le regard des étudiants et leur capacité de faire quelque chose, c'est-à-dire que tout ce qui arrive. Cette capacité est faible parce que globalement elle n'est pas formée. Ce qui veut dire que le moteur d'un étudiant, c'est-à-dire observer, expérimenter, dans un dispositif d'alternance, c'est un moteur qui s'épuise vite et ce n'est pas de sa faute. C'est parce qu'on ne lui a pas enseigné ou appris à voir qu'il y avait toujours quelque chose d'intéressant dans une réalité professionnelle [...]. Des choses à voir, pour qui sait regarder, en a sans arrêt. Donc ce qui fait les choses à voir ce n'est pas la réalité, c'est le regard de celui qui est là et si ce regard n'est pas construit, il ne voit rien. Une partie des stagiaires s'ennuient dans les stages parce qu'ils ont épuisé les choses qui peuvent les intéresser et ça, c'est en partie la responsabilité de formateurs de ne pas les avoir préparés à être capables de regarder. »

Ce qui n'est pas seulement le positionnement du conseiller pédagogique mais interpelle aussi la formation théorique sur la façon dont sont formés – ou pas – les formés pour qu'ils apprennent à voir, à nommer ce qui se passe sur le terrain :

² On retrouvera ces propos dans le Cahier de l'ISP n° 40 :
Quelle alternance pour quelle formation ?

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

« Aller sur le terrain n'a pas tellement d'intérêt si en amont il ne s'est pas passé des choses extrêmement fortes qui structurent des attentes, des regards, des projets, ce qui devrait aller de soi, mais en réalité ne va pas de soi parce dans beaucoup de cas, la préparation de stages est réduite à la proportion congrue C'est l'ensemble de la formation qui devrait se connecter à ce qui va se passer sur le terrain. L'articulation c'est ça, c'est préparer, faire des choses que l'on a anticipées et qui sont demandées, qui ne sont pas forcément des choses à rapporter, mais des choses à voir, des choses à expérimenter, des choses auxquelles ils vont être sensibles et puis les ramener sous forme de matériel, mais aussi sous forme de récits et sous forme de questions, sous forme d'étonnement. Il y a toutes sortes de formes. »

« On attend donc des situations de travail dans un dispositif d'alternance de produire des observations, des étonnements, des questionnements, des vérifications, mais aussi des déstabilisations, toutes sortes de choses qu'il faudrait nommer plus tranquillement et qui sont des moments d'apprentissage [...]. Ce qui est important c'est, sans forcément des conseils, ni parfois les jugements, de se servir de ce qui est apporté pour construire des savoirs. »

Comment préparer les stages ?

Pour que les limites de la formation universitaire qui sera probablement fortement marquée par des approches disciplinaires, soient en quelque sorte « compensées » par les stages, il serait nécessaire, comme le pointait Philippe Perrenoud, que les stages soient préparés, exploités, et qu'ils soient, de plus, suffisamment diversifiés pour ne pas limiter le regard du novice à un cas singulier et non représentatif de la diversité des situations d'apprentissage, des cultures d'établissement, des pratiques collaboratives et managériales, etc.

D'où la nécessité d'une double préparation : des stagiaires, mais aussi de leurs tuteurs.

- Comment les étudiants seront-ils préparés pendant leurs masters à développer ces compétences d'observation, d'analyse des situations de classe ? Sur quels contenus de masters (théories de l'apprentissage, psychologie cognitive, histoire du système éducatif, philosophie de l'éducation, épistémologie des disciplines, etc.) pourront-ils s'appuyer pour aiguïser leur regard ? Comment les intervenants de

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

ces masters les formeront-ils à apprendre à voir de façon à prélever, dans une situation, les bons indices, à savoir les mettre en relation, les interpréter ?

- On pourrait penser que les choses seront plus simples du côté de l'accompagnement du tuteur. On peut d'ailleurs s'attendre à voir des stages d'observation encadrés par des personnes « de bonne volonté », non formés. Les effets formatifs de ces stages risquent d'être alors fort limités. Il faudra une formation conséquente des tuteurs et conseillers pédagogiques pour bien assumer la fonction si on ne veut pas la réduire à un compagnonnage prescriptif et modélisant. Pour « signaler, désigner, caractériser » les situations vécues en classe avec les élèves il faut des grilles de lecture didactiques, pédagogiques, psychologiques, institutionnelles... Il n'est pas sûr que la pratique suffise à en disposer.

Quelle formation pour les tuteurs ?

Philippe Astier³ insiste sur le fait que la formation tuteurale est essentiellement une relation d'interface pour rendre visible la portée du novice ce qu'il ne voit pas de lui-même. Pour cela, il faut de se défaire de l'illusion que novice et expert sont dans la même situation. Le novice constitue en essentiel ce qui ne l'est pas, ce qui est l'exotique. Novice et expert se différencient dans leurs lectures de la même situation : ils ne hiérarchisent ni ne diagnostiquent pas la même façon. La confrontation de leurs versions des choses s'avère précieuse... à la condition de ne pas se crisper sur le fait qu'elles ne sont pas convergentes.

C'est donc pour le tuteur un travail que d'accompagner un novice, de construire des liens, d'interpréter les données recueillies. Pour ne pas être un raccourci interprétatif ou les malentendus, le tuteur aura à adopter une posture contre-intuitive et à se donner des outils qui aident à objectiver et médiatisent la relation. On dit souvent qu'il va « accompagner ». Cela consiste, nous dit Astier, à « saisir les opportunités d'apprentissage dans l'ordinaire du travail ». Il s'agira de montrer au stagiaire que toute situation peut être intéressante pour apprendre. Mais ces situations, encore convient-il de les désigner, les caractériser, signaler au novice ce qu'il ne voit pas spontanément.

³ Article en ligne sur le site de l'ISP

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

Comment donc tuteurs et conseillers pédagogiques sont-ils eux-mêmes formés à cet accompagnement ? Les compétences nécessaires, si elles s'appuient sur les compétences d'un enseignant expert, vont au-delà et gagneraient à être renforcées par une formation adaptée. Identifier une situation en la renvoyant à une classe de situations, repérer la difficulté de tel élève en lien avec une typologie des difficultés habituelles d'apprentissage des mathématiques par exemple, décoder l'agressivité de tel autre face à des jeux de relations dans le groupe, supposent d'avoir une culture professionnelle solide, appuyée sur des lectures, des résultats de recherches, des confrontations de points de vue avec des collègues.

Outre les contenus qui s'imposent comme l'accompagnement, l'observation, l'entretien de conseil, l'évaluation et la rédaction du rapport, les concepts-clés de la discipline enseignée, cette formation des tuteurs gagnerait à s'intéresser à ce qui peut faire obstacle à l'acquisition de terrain dans cette relation tuteur/stagiaire à savoir les différences de perception et de regard entre novices et experts.

Philippe Astier emprunte à Jérôme Bruner six facettes de la posture de soutien :

- Enrôler le stagiaire en le centrant sur la tâche, ce qui conduit parfois à le contraindre à délaisser des activités non essentielles ;
- Réduire les degrés de liberté pour lui éviter de « se perdre devant l'étendue des bêtises possibles » (expression de Yves Chevallard) ;
- Maintenir l'orientation en évitant que le novice ne se satisfasse de réussites intermédiaires ;
- Signaler des caractéristiques pertinentes que le novice ne verrait pas de lui-même ;
- Contrôler la frustration ;
- Montrer en explicitant qu'il n'est pas « faire » et encore moins « faire à la place de »).

Deuxième condition : un terrain qui donne à voir

S'il est important d'être formés à regarder il est non moins important que le terrain « donne à voir ». Il ne s'agit pas là de ne revendiquer que des lieux de stage qui soient exemplaires. Mais on le sait, il ne suffit pas d'être sur le terrain pour apprendre du terrain. Comment l'équipe en place

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

organise-t-elle le travail pour en faire une source d'acquisitions ? Jeanne Schneider souligne les limites de « l'apprentissage sur le tas »⁴ :

« Le terrain n'est pas nécessairement riche. Un environnement pauvre en matériel, en idées, en confrontation, en occasions d'affronter des situations nouvelles ne permet pas l'acquisition de compétences. La qualité de l'apprentissage sur le terrain dépend aussi de l'environnement, du contexte de travail.

En ce sens, le terrain peut même être un lieu de désapprentissage, de répétition et d'appauvrissement. À fortiori pour les enseignants qui sont confrontés à une grande solitude professionnelle et à des effets de routine. »

Ces observations rejoignent ce qui est pointé par Philippe Astier. Si, de fait, on apprend de l'action, on peut n'apprendre qu'un savoir local, restreint, qui vaut pour ici et maintenant et ne prépare pas à pouvoir agir ailleurs, à faire face à des situations inattendues. D'où une vigilance accrue quand on est tuteur et qu'on se trouve face à un novice qui apprend. Que réussit-il exactement ? Peut-être à investir dans la situation des choses qu'il sait déjà faire, qu'il a apprises ailleurs, auquel cas on ne peut vraiment dire qu'il apprend et qu'il développe une compétence professionnelle ? Il risque d'être enfermé dans ce que Philippe Astier appelle « le complot du succès ». Complot qui arrange tout le monde : le stagiaire qui se sent reconnu, le tuteur, soulagé d'être dans une situation confortable, l'environnement qui n'aura pas à gérer les risques d'essais/erreurs ou de faux pas. Pourtant, le novice n'apprend que s'il est provoqué à sortir de ce succès factice. C'est l'une des tâches du tuteur que d'y contribuer. On pourrait dire qu'il s'agit d'être exigeant, « pourvu que ça dure ! » à « comment faire pour que ça dure », en se mettant, de façon volontariste, à distance de la réaction instantanée qui se satisfait le plus souvent de ce « succès ». Mais pour éviter, pour favoriser la formation, des prises de risque dont l'impact immédiat n'est pas garanti, le milieu professionnel doit trouver des moyens de protéger le novice qui prend ces risques de retomber et qui se retourneraient contre lui. Comment les établissements scolaires s'y préparent-ils ?

⁴ Voir sur le site de l'ISP

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

Troisième condition : des collectifs facilitants

Toutes les enquêtes réalisées récemment auprès des stagiaires ou néo-titulaires IFP mettent en relief le fort impact de la dimension horizontale de l'apprentissage du métier : on apprend entre pairs affrontés à une même lecture du réel et à une même recherche de solutions à sa portée.

L'importance des échanges entre jeunes enseignants

« Les rencontres entre pairs sont capitales. On se sent plus en phase avec ceux qui partagent nos doutes ou nos problèmes de débutants. On expérimente qu'on n'est pas tout seul à avoir tel type de problème. On ose dire qu'on est déprimé on ose dire ce qu'on essaie de faire sans crainte du jugement d'autrui »

« Au début on est plein de doutes. L'échange avec les pairs, même informel, même près de la machine à café est une occasion fabuleuse d'apprentissage. Quand on démarre, on peut se noyer dans une tasse de thé. Ce n'est pas tant de rencontrer ses pairs de dédramatiser en faisant le constat que beaucoup trouvent les mêmes doutes, rencontrent les mêmes difficultés »

« Pour apprendre il faut y aller, il faut se lancer... mais c'est aussi le grand intérêt de cette année PLC2 c'est de favoriser les échanges avec les collègues : ceux de la même discipline dans l'établissement (Cahiers, UFM), ceux des autres disciplines dans les conseils de classe où c'est avec les collègues de la même discipline, c'est important de pouvoir mettre en commun nos hypothèses de travail face à certaines situations professionnelles "toi, dans un cas comme celui-là tu fais comment ?" »

« Les échanges entre pairs sont très primordiaux. Nous étions trois stagiaires dans mon établissement et on n'arrête pas d'échanger à partir de nos questions. Il y a cinq ans nous nous interrogeons sur ce qu'il était possible de faire face à une classe mal orientée. Ces discussions sont précieuses, car sans arrière-pensées... il y a moins de risque de jugement qu'avec les plus anciens. Il y a une solidarité de condition qui est très aidante »

« L'expérience du stage de pratique accompagnée a été très intéressante : on s'est vues faire cours avec ce que cela comporte d'effet miroir... beaucoup plus efficace dans l'observation d'un pair que d'un collègue expérimenté parce qu'on est dans la même zone de développement professionnel. On progresse plus vite en se regardant les uns les autres. On a beaucoup échangé à deux.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

Il y a une plus grande proximité donc un terrain d'échange plus favorable, ça permet la comparaison sans produire d'inhibition ce qui est parfois le cas quand on observe le conseiller pédagogique : je ne pourrai jamais faire ce qu'il fait ! »

Les regroupements en institut, dans les temps de formation proprement dits, mais aussi dans les moments informels (pauses, repas, trajets...) offraient cet espace pour une co-formation entre pairs. Où se fera-t-elle désormais ? On entrevoit comment se trouvent interrogées les pratiques d'affectation en stage. Il est sûrement plus efficace pour les stagiaires de se retrouver entre novices, à plusieurs dans un établissement qu'isolés dans des établissements différents. Toutefois, la présence dans un même lieu ne suffit pas. Comment l'équipe d'accueil favorise-t-elle les échanges, les interactions ? Comment valorise-t-elle les initiatives ?

La qualité de l'environnement susceptible de favoriser la transmission des stagiaires passe par la qualité du collectif des professionnels. La qualité qui n'est pas forcément synonyme de discours consensuel, mais plutôt de liberté de parole et d'authenticité dans les échanges. Partager les points de vue face aux problèmes professionnels, les poser et chercher ensemble à construire des solutions.

Quelle place pour les débats autour des pratiques du métier ?

Yves Clot insiste sur les vertus formatrices des controverses professionnelles :

« Quand je regarde la formation de stagiaires, qui arrivent dans un collectif, je vois que l'expérience ne se transmet jamais directement. C'est quand deux anciens "discutent" du métier que la situation est vraiment formatrice pour le jeune. C'est dans ce moment que le geste professionnel échappe aux seuls "chevronnés", sur lequel ils parlent de quelque chose qu'ils n'arrivent pas à faire. Et comme le geste appartient pas à quelqu'un en particulier, alors le débutant peut le reprendre. »

« La véritable transmission, c'est quand celui qui transmet redécouvre son expérience, quand elle lui échappe, et qu'on peut alors l'attraper ! Il faut mettre les anciens en position de toucher les limites de leur expérience, et c'est alors que les nouveaux peuvent "y mettre du leur". Pour s'occuper des jeunes, il faut attaquer le métier des anciens, pour le rendre visible aux jeunes.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

Sinon, le vieux transmet toujours aussi le genre professionnel nécrosé, avec les cadavres dans le placard... »⁵

Un propos illustré par plusieurs témoignages de stagiaires :

« Dans nos temps de concertation, ce qui m'a surtout été utile c'est de voir comment un professeur expérimenté réfléchit, se pose des questions professionnelles. Ce n'est pas quelqu'un qui avait ses recettes toutes faites : il réfléchissait en permanence sur les choix à faire, la façon d'aborder les choses, les décisions à prendre. »

« J'ai été très intéressée par les échanges avec les jeunes collègues. On est dans le doute lorsqu'on débute et c'est important de rechercher ensemble des solutions entre gens qui doutent. Parfois la distance avec la pratique du conseiller pédagogique est telle qu'elle peut être inhibante. »

« Nous sommes neuf professeurs de physique chimie au sein d'un établissement où j'effectue mon stage en responsabilité. Ceci présente le grand avantage de pouvoir observer différentes pratiques, échanger avec les collègues, partager les points de vue, ne pas être enfermée avec ses propres conceptions, mais constater qu'il existe d'autres façons de faire. »

Propos également confirmé du point de vue des conseillers pédagogiques :

« Ce qui m'a paru faciliter les choses, c'est l'observation de quelqu'un qui a de l'expérience non pas pour l'embarquer, mais pour expliquer le cheminement : tu observes tel élément, mais voilà toutes les erreurs que j'ai commises puis corrigées pour arriver à ce résultat. Ce qui permet ensuite la critique des pratiques, ce qui est plus facile. Le conseiller pédagogique se positionne alors comme un collègue en recherche et c'est une vraie collaboration qui s'en suit. En clair, on transmet ce métier en montrant bien qu'il n'est jamais acquis, d'autant que nos stagiaires actuels termineront leurs carrières dans un ou plus : que sera le métier d'enseignant à cette époque ? »

« Pour aider ma stagiaire à se lancer dans le travail de groupe qu'elle appréhendait de mettre en place, on a coanimé et ça s'est merveilleusement bien passé. Les ficelles du métier, elle en a attrapé l'une ou l'autre pendant l'heure de cours. C'était absolument visible, car au début elle avait très peur et elle s'y est très bien mise. D'autant que je lui ai demandé de présenter l'activité, »

⁵ Yves Clot : le Café pédagogique n° 68.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?

ce n'est pas moi qui l'ai fait. Je ne suis intervenue que lorsque les élèves ont été en groupe et là elle a observé pendant quelques minutes et j'ai vu qu'elle prenait en charge les uns et les autres. Là je crois qu'elle a beaucoup appris. À la fin du cours, elle était très contente d'avoir passé le cap de se lancer dans un travail qu'elle appréhendait. Savoir que j'étais là pour prendre les choses en mains en cas de problème la rassurait, ce que je n'ai pas du tout eu besoin de faire. »

Dans sa conférence à l'INRP à Lyon, le 7 décembre 2005⁶, dans le cadre du séminaire sur le travail enseignant, Yves Clot pointait le risque de délitement de certains métiers faute de ce sentiment d'appartenance à un collectif de travail fortement identifié : « Quand le "collectif de travail" n'existe plus, que le "sentiment de vivre la même histoire" (une histoire qui continue) disparaît, il n'existe plus cet intercalaire entre ce qui est prescrit et ce que chacun vit. Il n'y a plus de "débat d'école" sur les manières de faire, sur les règles, les sous-entendus. Prolifèrent alors les "querelles d'opinion", qui s'y substituent. Lorsqu'il y a "déflation du métier", il y a aussi "déflation de la querelle". La perte de l'histoire commune provoque un glissement entre une prescription tournant au script comportemental, et une transgression exponentielle, individuelle, masquée, laissant les enseignants à eux-mêmes, démunis pour affronter le réel. Cette "perte de l'histoire" à l'égard de la règle met chacun en situation d'erreur, et l'étendue des possibles, renforce la prescription contre la faute, engendre la souffrance au travail et la perte de santé, là où le collectif aurait pu contraire un opérateur de santé, permettant de savoir où on peut aller sans pour autant être un moule puisqu'il autorise la "controverse" et le "débat d'école". »

Question aux établissements : comment créer ces vrais collectifs de travail qui favorisent les échanges professionnels et ne considèrent pas la différence des points de vue comme menaçante pour l'ambiance de l'établissement ? On l'a observé à maintes reprises : l'ambiance, le climat sont considérés comme un facteur essentiel. Encore faudrait-il mieux les identifier, qui en est le ciment.

Quatrième condition : la tolérance à l'erreur et aux faux pas

On l'a évoqué plus haut. Revenons à ce que développe Astier. La pente actuelle qui consiste à déléguer à la situation de travail la formation des

⁶ Disponible à l'écoute sur le site de l'INRP.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

2

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours J

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

5

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.8. Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

novices oublie que cette situation est souvent faite d'approximations, d'incompétence masquée et de ce fait qu'elle peut être davantage « déformatrice » que « formatrice ». La logique d'action autorise rarement la délibération, l'hésitation, la nécessité d'attendre pour voir. D'où l'importance d'un « espace protégé » – celui de la formation – qui « filtre les nuisances liées aux situations productives ». Un lieu qui aide à faire le tri. Un lieu où le travail n'est pas absent, mais représenté. La complémentarité de ces deux lieux, espace protégé de la formation et situation de travail, est bien constitutive d'une formation en alternance. Toutefois, la charge du transfert est le plus souvent déléguée au milieu professionnel ou aux apprenants et devient de moins en moins gérable sans médiation dans une logique de développement par compétences. Si ce lieu tiers que représentait l'Institut de formation est dépossédé de sa formation, comment sera-t-elle prise en charge dans le milieu professionnel ? Dans le dispositif précédent, mis en place au moment de la création de l'IUFM, il a toujours été rappelé qu'au cours de l'année de stage, c'est l'ensemble des acteurs intervenant en formation étudiante pour « créer les conditions de la réussite du stagiaire ». Or nous avons maintes fois observé que lorsque le stagiaire en question a un peu de mal à prendre ses marques certains terrains, au lieu de le stigmatiser plutôt que de créer ces conditions de réussite, il nous a plusieurs fois été dit en commission IUFM, au vu des rapports de chefs d'établissement que certains ne faisaient pas de l'accompagnement et semblaient plus spontanément endosser une posture d'employeur que d'accompagnateur. Qu'en sera-t-il lorsque le stagiaire n'aura pas disposé de ce temps probatoire en responsabilité et se trouvera directement propulsé en poste avec un accompagnement ? Quelle est la plus simple expression ? Quelle tolérance auront le chef d'établissement et les collègues aux tâtonnements et aux erreurs des débutants surtout sous la pression des parents ? Quelles solidarités seront en place ? Si les équipes ne se préparent pas à vivre ces situations et n'élaborent pas ensemble des stratégies d'accompagnement, le pire est à craindre.

Nicole Priou
Formatrice



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



5.9. Se former dans l'établissement

José Fouque

Les plans de formation continue des rectorats ne peuvent répondre qu'à une partie des besoins de formation. Ce qui manque, c'est que les établissements soient eux-mêmes formateurs, et les façons de le devenir ne manquent pas, dès qu'on déplie la liste des possibles.

Aujourd'hui, pour l'essentiel, la formation continue des enseignants s'attache à la question de la construction didactique des séquences, à l'appropriation des programmes et recommandations. Ce qui relève de l'adaptation des pratiques pédagogiques à des plans de formation ambitieux qui touchent l'ensemble des enseignants, répondent à leurs attentes et à leurs besoins. Ces plans sont connus, certains sont identifiés depuis longtemps, mais pour autant, être efficacement pris en considération.

Les enseignants (mais combien d'entre eux ?) consultent le PAF et se portent candidats pour les formations de leur choix. Le rectorat envoie ensuite au chef d'établissement les demandes recensées, pour avis. Cette procédure qui n'impose pas la négociation exclut de fait toute réflexion collective et tout dialogue préalable entre les intéressés et le chef d'établissement. Les réponses sont en général favorables ; en effet, il est rare de trouver des arguments objectifs de s'opposer à une formation, quelle qu'elle soit. Il est préférable que les formations sur temps de travail débouchent directement sur des projets dans le cadre de l'établissement.

Au milieu de tout cela, certains enseignants s'inscrivent dans des stages bien ciblés par leur besoin et la situation singulière de leurs élèves. Ils en reviennent souvent désorientés en raison de l'absence d'accompagnement et de l'absence d'échanges. La porte un instant entrouverte sur de nouvelles pratiques se referme par la force de l'habitude.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.9. Se former dans l'établissement

José Fouque

Pour une démarche collective

Les dispositifs de formation continue du personnel, pilotés par le rectorat, quand ils ne sont pas relayés au niveau des établissements, parviennent rarement à atteindre leur cible.

Les évolutions des programmes disciplinaires ou l'introduction de nouvelles pratiques génèrent des inquiétudes ou de réelles difficultés.

Une analyse des besoins conduite par l'équipe de direction, les coordonnateurs de discipline avec l'appui des IPR permet de définir le contenu de nouveaux stages adaptés aux attentes du moment. Ces formations sont alors proposées aux diverses équipes de l'établissement ; les inscriptions collectives sont ainsi favorisées. On organise ici un stage sur la cartographie de synthèse, nouvelle compétence à acquérir en histoire-géographie, là une information sur les risques chimiques pour que les laboratoires du lycée soient à la pointe des connaissances de prévention, là encore une formation aux logiciels de base de données, etc.

Quand l'établissement se trouve dans une dynamique participative, avec un projet négocié, issu d'une réflexion collective, les demandes de formation vont au-delà des démarches individuelles ou collectives spontanées, suggérées par l'IPR ou le chef d'établissement. Elles ne sont plus seulement l'expression d'un vide, d'un retard à combler, d'une insuffisance à pallier, elles traduisent le désir partagé de faire autrement, d'innover, d'avancer. Lorsque les enseignants s'approprient la réflexion sur les besoins en formation, une véritable créativité peut s'exprimer, tant dans les contenus de formation que dans les modalités d'organisation. D'une part, le stage peut se prolonger par des échanges sur les pratiques entre les personnes concernées, d'autre part il peut être l'occasion pour l'équipe de direction de mettre immédiatement à la disposition des enseignants les moyens adaptés.

On peut citer un certain nombre de cas de figure :

1. Pour les équipes disciplinaires

- Repérer une personne ressource dans le département ou le bassin à qui l'on demande une intervention. Celle-ci peut prendre différentes formes, de l'exposé de techniques à l'expérimentation devant un groupe d'élèves. La mise en œuvre du Cadre européen commun

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.9. Se former dans l'établissement

José Fouque

de référence en langues est, par exemple, une bonne occasion d'expérimenter ces nouvelles modalités de formation. De même en ce qui concerne les objectifs et exigences de l'ensemble des nouveaux dispositifs pédagogiques. On citera encore l'introduction de nouvelles épreuves comme l'épreuve d'informatique en mathématiques, l'épreuve en français du devoir d'invention ou les TPE.

- Repérer dans l'équipe un référent chargé de conduire un groupe d'échanges et de mutualisation et d'élaborer des comptes rendus réguliers. On peut prévoir des plages communes pour les professeurs d'une même discipline, et surtout des lieux adaptés susceptibles de devenir des espaces de ressources.

- Recueillir chez les enseignants les besoins en formation ou plus simplement les souhaits d'amélioration et, avec l'aide du coordonnateur de discipline, prévoir des temps d'échanges pour favoriser l'appropriation de bonnes pratiques.

2. Pour les équipes interdisciplinaires

- L'utilisation des nouvelles technologies
 - Maîtrise des logiciels courants ;
 - Maîtrise des outils informatiques et des environnements numériques de travail (cahiers numériques, cours sur Intranet, communication avec les familles...)
 - Utilisation des tableaux numériques
- Assoir l'autorité dans la classe
 - Écoute active
 - Dynamique de classe
 - Réagir face à l'élève « caractériel » ;
 - L'usage du temps et de l'espace en cours.
- La mise en œuvre d'une démarche de projet
- L'accompagnement de l'orientation des élèves
- L'approfondissement des techniques d'aide individualisée
- L'amélioration des techniques d'évaluation

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.9. Se former dans l'établissement

José Fouque

Comment organiser la négociation au niveau local ?

Les diverses difficultés, les idées d'amélioration lancées par les enseignants en conseil de classe ou en conseil d'enseignement ou encore lors de commissions de travail, si elles sont entendues et font l'objet de synthèses en équipe sont des temps forts pour l'émergence de stages de formation.

On en dira autant des commissions de travail dans le cadre du projet qui deviennent des forces de propositions à valider en conseil d'administration.

Les entretiens de progrès conduits par le chef d'établissement permettent d'identifier les besoins de formation, de négocier des propositions, d'investir certains d'un rôle en fonction du projet d'établissement.

Certaines visites d'IPR sont l'occasion de détecter les besoins des ressources, de les légitimer, de leur demander d'accompagner des actions d'adaptation et de rendre compte ; l'occasion aussi de solliciter des personnes ressources extérieures à l'établissement.

Certains, avec l'expérience d'établissement sans projet, peuvent penser qu'il s'agit là de propositions utopiques. C'est pourtant bien ce qui se passe lorsque le projet d'établissement est le résultat d'une véritable démarche participative, lorsque l'équipe est parvenue à « mailler » l'organisation avec une distribution des responsabilités et une architecture de délégation. Ce qui rend possible une analyse réflexive sur les pratiques dépend justement de ce qu'elle n'est pas sa source dans une remise en cause par les autorités (le chef), mais qu'elle jaillit de la dynamique propre des équipes.

Le responsable de la communication, le responsable des TICE, le responsable des actions culturelles, le responsable des actions autour de l'orientation, le responsable du suivi des indicateurs, le responsable de la commission scolaire, toutes ces personnes ne manquent jamais de proposer des idées pour améliorer l'efficacité des actions qu'ils pilotent avec leurs équipes. Il revient alors aux équipes de direction et aux équipes d'encadrement pédagogique de répondre efficacement à ces attentes.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.9. Se former dans l'établissement

José Fouque

Une autre architecture des hiérarchies intermédiaires

On perçoit, à travers ce témoignage, ce qu'il est possible d'entreprendre, ce qui se réalise déjà dans certains établissements. Cependant, il faut reconnaître qu'une généralisation de ces pratiques suppose autre chose que de la bonne volonté de la part des acteurs et décideurs. En fait, ce sont les hiérarchies intermédiaires qui devraient caler leurs organisations sur les besoins de la base, au lieu de décréter ce dont la base aurait besoin pour atteindre des objectifs préalablement fixés par elles. Il convient de faire confiance aux établissements capables, dans le cadre de leur autonomie, d'élaborer des projets en cohérence avec les objectifs nationaux, de faire confiance aux équipes pédagogiques et aux équipes de direction pour rendre compte de leurs plans stratégiques. Il convient alors de mettre en œuvre un réseau de ressources susceptibles d'offrir une réflexion sur les pratiques, et des formations dans des établissements eux-mêmes mis en réseau.

parcours B

Former les
enseignants
du 2nd degré

4

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

Exemplaire de démonstration

José Fouque
Provence-Alpes-Côte d'Azur
Provence-Alpes-Côte d'Azur

parcours B

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

parcours G

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



5.10. Accompagner des collègues débutants

Françoise Colsaët

Contrairement à certaines calomnies, la formation en IUFM n'a jamais été hors-sol, reposant toujours largement sur un principe d'alternance. En faire une pratique utile était cependant loin d'être simple, comme en témoigne ce texte du point de vue de l'enseignant « conseiller pédagogique ».

« Pourquoi pratiquer une segmentation aussi nette entre les différentes personnes qui contribuent à la formation initiale des professeurs ? Les jeunes professeurs seront amenés, beaucoup plus que les autres, à une pratique professionnelle collective, dans des équipes. Ce n'est pas souhaitable que leur formation elle-même soit un travail d'équipe, d'une équipe qui comprendrait les formateurs, les visiteurs, le professeur conseiller pédagogique (PCP), et bien sûr le professeur stagiaire. Pourquoi ? » C'est ainsi que j'ai formulé pour le responsable de l'IUFM de la région Rhône-Alpes, en février 2008, ce qui est devenu ma principale intention à la fin de cette première expérience en tant que PCP.

Ce n'est pas qu'il ne se soit posé d'autres questions pendant cette année ! Chargée d'encadrer deux stagiaires, j'ai découvert, tout d'abord, la difficulté de trouver le temps pour moi, d'aller les voir dans leurs cours, en oblitérant ainsi les deux seules demi-journées libres que j'avais ; de les rencontrer pour parler de ce que j'avais vu, mais aussi leur laisser le temps de poser leurs questions. Le temps manquait pour elles aussi, entre le collège et le lycée, le stage en collège à certains moments et les jours de stage au lycée, allongés d'un temps de transport non négligeable.

La difficulté d'accompagner

Accompagner des enseignants débutants n'est pas simple : qu'est-ce qui est indispensable à dire maintenant, qu'est-ce qui va vraiment aider ? Il faut nécessairement faire des choix, on ne peut pas tout dire, faute de temps, et aussi pour être efficace, mais surtout parce que ce qui sera



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.10. Accompagner des collègues débutants

Françoise Colsaët

réellement formateur, c'est l'analyse que chaque stagiaire fera de sa propre expérience, les mots qu'il posera sur ses difficultés. La première posture est donc une posture d'écoute. Sinon comment conseiller sans que cela soit considéré comme un dogme à suivre sans réfléchir, ou comme un idéal inaccessible qu'on abandonne tout de suite ? J'ai été désarçonnée par des questions qui touchaient aux contenus disciplinaires : la formation disciplinaire de base qui permet le succès au concours n'apporte pas la réflexion sur le sens, quelquefois sur l'histoire des notions, et l'ouverture sur des questions qui permettent, en classe, d'enrichir les apports aux élèves, de répondre à leurs interrogations ou à leurs erreurs de façon plus pertinente. J'ai hésité aussi à formuler certaines remarques sur des façons d'être, en classe, avec les élèves, car, au fond, qu'est-ce qui donne légitimité à mon point de vue ?

Des stagiaires tiraillés entre deux exigences

Une difficulté essentielle pour moi a été le manque de cohérence de la formation dispensée à l'IUFM et mon accompagnement sur le terrain. En début d'année, un document assez touffu nous présentait les grands principes de la formation et de l'évaluation notée. J'ai noté, commenté, et j'en ai retenu que chaque acteur de la formation devait agir indépendamment des autres pour ne pas influencer le regard des autres et donc biaiser la validation finale. Au quotidien, j'ai passé beaucoup de temps à essayer de comprendre quel était l'esprit, le sens de ce qui leur était dit et demandé à l'IUFM, à travers ce que les stagiaires avaient le temps de me dire, à travers les pages souvent précieuses de documents accessibles sur le site de l'IUFM. Les façons de faire et les réflexions que j'essayais de partager avec mes deux collègues ont souvent buté sur les contraintes (ou ce qu'elles ressemblaient à) comme des contraintes, avec l'angoisse de la validation finale qui leur étaient données, et que je n'arrivais pas à comprendre vraiment.

Mes stagiaires ont travaillé en équipe que dans un groupe de pairs, dans le stage de pratique accompagnée. Cela accentue l'effet hiérarchique : le groupe de ceux qui « ne savent pas », et les autres. Il est important me semble-t-il, que les jeunes enseignants prennent l'habitude de travailler en équipe avec des enseignants d'âge, de formation, d'expériences différents.

parcours B

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

parcours G

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.10. Accompagner des collègues débutants

Françoise Colsaët

Mettre les stagiaires au centre de leur formation, cela me semble devoir être la bonne façon de concevoir leur préparation à une pratique professionnelle responsable. J'ai eu l'impression cette année que mes stagiaires étaient plus entre deux chaises qu'« au centre ». Il ne peut être demandé à un jeune enseignant en formation de faire la part de ce qui est lié aux choix pédagogiques et didactiques, à sa pratique, au contexte de l'exercice ou à sa propre personne. Pour cela il est nécessaire que les formateurs qui accompagnent les enseignants débutants possèdent des compétences qui leur permettent de les aider à établir, dans un travail d'équipe, les liens entre les savoirs théoriques et les pratiques professionnelles.

Un travail d'équipe est-il possible ?

Les formateurs de l'IUFM, le visiteur, le PCP ont des points de vue, des représentations différents du métier, et ces différences peuvent sembler inconciliables dans un travail d'équipe. Mais c'est justement leur rencontre qui ferait la richesse et l'intérêt du travail commun, à condition bien sûr que les différents membres aient le courage de « jouer le jeu ». Et qui pourrait douter de cette volonté ? Les formateurs d'enseignants ?

Il est prévu que désormais les débutants formeront lors de leur première année en situation par l'accompagnement de « collègues expérimentés ». Cette réforme risque de faire disparaître la possibilité de rencontres de points de vue différents entre « théorique » et « pratique », et de priver les stagiaires d'une ouverture vers le théorique qui seule entretient le désir de continuer à se former. De plus, il est indispensable qu'on conçoive le travail comme une co-formation des uns et des autres, le partage d'une culture commune, en donnant toute sa place à l'enseignant débutant dans ce travail d'équipe.

Il faudra aussi donner aux conseillers le temps et les ressources qui leur permettent d'assurer leur rôle. Le conseiller doit avoir les outils pour accompagner : savoir écouter, savoir conseiller, savoir étayer tout en laissant le stagiaire responsable et autonome, mais aussi savoir analyser et donc maîtriser les différents savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques que le stagiaire aura reçus lors de son master. Il faudra donc envisager que le conseiller pédagogique puisse avoir le temps de ce

parcours B

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

parcours G

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

5. Accompagner l'entrée dans le métier

5.10. Accompagner des collègues débutants

Françoise Colsaët

travail collégial. Mais un autre problème va surgir : on voit mal comment le stagiaire qui aura la responsabilité de ses classes à temps plein pourra trouver le temps de l'analyse de pratique et du retour sur les apports théoriques.

Françoise Colsaët

Professeure de mathématiques en lycée à Cavaillon (Vaucluse)

parcours B

Quel rôle pour
le conseiller
pédagogique ?

1

Suivant →

parcours G

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

3

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.



6. La formation se continue

6.1. Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore

Sylvie Grau

Qu'est-ce qui fait qu'un jeune enseignant tire parti de sa formation ? Son histoire personnelle et professionnelle, sans doute, et aussi la qualité des rencontres qu'il fait.

J'ai eu la chance de grandir auprès d'une maman directrice de l'école maternelle de mon quartier, et de ma grande sœur institutrice, puis conseillère pédagogique, puis de son mari lui-même inspecteur d'école primaire. Les dimanches, j'écoutais les échanges passionnés, et si je jurais de ne pas devenir enseignante, mon avis allait vite changer quand je décidai de me marier avec un stagiaire en école normale, lui-même fils d'inspecteur d'académie ! Je suis donc née avec une idée déjà bien claire de la profession, et habituée à l'analyse de pratiques en famille... Je ne pense donc pas que ma formation de formation ait été tout à fait ordinaire.

Être immergée... mais à distance

J'ai intégré l'Éducation Nationale en 1983, année où les lauréats au concours entraient directement comme remplaçants en fonction des besoins, au cours de l'année scolaire, et étaient suivis par des conseillers pédagogiques. Les stages devaient être organisés chaque trimestre à l'École Normale sur des périodes de deux à trois semaines. Sauf que les besoins de remplacement et les difficultés pour organiser le remplacement des remplaçants ont amené l'institution à remettre la formation en deuxième année. Cette formation s'est déroulée de la Toussaint à



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.1. Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore

Sylvie Grau

Pâques et nous avons inauguré les premiers écrits professionnels avec la soutenance d'un mémoire.

Les conditions n'étaient pas faciles, la première année j'ai fait des remplacements dans trente-six écoles, il faut pour cela des capacités d'adaptation ! J'avais appris à avoir dans mon sac des activités de base pour tous les niveaux afin de ne pas être démunie lorsqu'à 8h le téléphone sonnait pour m'indiquer mon lieu d'exercice pour la journée.

La visite des conseillers m'a permis de prendre de la distance, d'analyser ma pratique, de repérer les manques. Les apports théoriques sont venus plus tard, à l'École normale, mais aussi au travers de lectures, de conférences.

Plus tard j'ai suivi une formation pour devenir directrice, et encore plus tard j'ai tout arrêté pour préparer le CAPES de mathématiques. J'ai obtenu le concours, on m'a nommé sur deux mi-temps en collège et lycée, sans aucune formation, puisqu'il s'agissait d'une conversion et que j'avais enseigné douze années en primaire. Heureusement, j'ai pu profiter d'un dossier médical pour prétendre à une intégration plus douce. J'ai enseigné neuf heures en lycée avec l'accompagnement d'une conseillère pédagogique et les neuf heures restantes, j'étais sur un poste de reconversion au CNED. Ce changement m'a permis de participer à tous les stages de formation qui m'intéressaient. Mon travail au CNED n'étant pas contraint de choix, je me suis déplacée dans toute l'académie pour me former sur des points qui me semblaient les plus faibles : la didactique des mathématiques, l'évaluation, l'erreur, les problèmes. Chaque stage devait organiser lui-même son plan de formation en fonction de ses besoins.

Ma conseillère pédagogique m'a fait découvrir l'APMEP et nous avons participé au congrès de l'année-là, occasion de découvrir un nouveau lieu de formation. Les conférences permettent de se mettre au courant des dernières recherches en mathématiques, en didactique ou en histoire des sciences et les ateliers permettent échanges et analyses autour de pratiques pédagogiques. La revue à laquelle je me suis abonnée complète utilement la réflexion tout en donnant des outils de travail pour se lancer dans des expériences nouvelles. Des séances décrites et analysées permettent de mesurer l'écart entre notre propre expérimentation et celle



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

6. La formation se continue

6.1. Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore

Sylvie Grau

des collègues, les analyses didactiques sont nourries de connaissances théoriques qui deviennent plus abordables, car mises en situation.

Se former à être formateur

Ce lien théorie/pratique, je l'ai trouvé ensuite auprès d'un autre regroupement : l'Irem. Là encore, l'intégration à un groupe de recherche autour de l'algèbre a permis un vrai travail d'analyse et l'approche de textes théoriques qu'il m'aurait été impossible de lire seule. Encore plus tard, je découvrirai le CRAP et les réunions du groupe de Nantes ont été un vrai lieu d'apprentissage du travail en équipe, de l'analyse de pratique, de l'approche globale des compétences du métier, indépendamment du niveau ou de la discipline enseignée.

Enfin, j'ai eu l'occasion d'être détachée comme formatrice en IUFM. Être formateur s'apprend aussi et j'ai participé à quelques stages. Mais j'ai surtout découvert un lieu de formation négligé : la Copirelem. Cette association des Irem qui s'occupe de la formation des formateurs en mathématiques, elle organise des colloques dont la spécificité est que tous à tour, les formateurs sont aussi les formés. Si bien que l'après-midi d'un atelier le matin peut très bien être votre binôme de travail l'après-midi. L'autre aspect travaillé par la Copirelem est la documentation, l'analyse du sujet et du protocole de l'atelier. Le déroulement de l'atelier est lui-même sujet d'analyse. C'est un lieu où l'on peut vraiment se tenir informé des dernières recherches en sciences de l'éducation, en didactique, comme en mathématiques. Les chercheurs peuvent exposer et débattre de leurs travaux.

Mais la vraie formation a été celle à mon métier de professeur. Je veux dire que la personne que j'ai peut-être le mieux formée à devenir enseignante, c'est moi-même. Être formatrice m'a permis de prendre encore de la distance avec mes pratiques, m'a donné l'occasion de lire et d'étudier des théories de l'apprentissage, m'a permis de clarifier mes choix pédagogiques, de mieux maîtriser la didactique. J'ai participé à des groupes de recherche, j'ai mieux compris la complexité des gestes de l'enseignant. J'ai appris à observer et à formaliser mon analyse.

Tout cela n'a pris sens qu'au moment où, ayant démissionné de mon poste à l'IUFM, j'ai retrouvé une classe.



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.1. Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore

Sylvie Grau

Le compagnonnage, à quelles conditions ?

Aujourd'hui je suis conseillère pédagogique pour des stagiaires en poste dans mon lycée, mon parcours me donne des outils pour les aider à faire le lien entre les apports théoriques de l'IUFM et la pratique. Ils sont souvent ravis de mettre en tension ou en écho ce qui est fait à l'IUFM et ce qu'on analyse ensemble. Sans cette culture commune, il me semblerait bien difficile d'accompagner le stagiaire.

Aujourd'hui, il est question de former les professeurs par un « compagnonnage ». J'ai envie de dire qu'effectivement, c'est de cette façon que j'ai été formée, et bien formée à mon sens. Mais pourquoi, moi, ai-je autant pris de cette formation ? Sans doute parce que j'avais déjà amorcé une réflexion et que j'ai abordé la formation toujours par mes questions et non celles qu'on me posait. Sans doute parce que j'ai eu l'opportunité d'être accompagnée par des collègues très expérimentés et formés à l'école du Crap : écoute bienveillante et respect de l'éducabilité de l'autre. Mais peut-être aussi parce que j'ai vu quelques qualités indispensables à ce type de formation. Mon plâtrier, me parlait très souvent des « Compagnons du Tour de France ». Pour lui, ces Compagnons étaient des travailleurs, des artisans du travail bien fait, du chef-d'œuvre, pas des « bousilloux », comme on disait.

« Le Compagnonnage est une association de travailleurs qui a pour but le perfectionnement professionnel mutuel et collectif de ses membres, après avoir jadis défendu par surcroît les intérêts matériels. L'affiliation s'effectue par cooptation, après des épreuves de capacité et l'accomplissement de certains rites qui lui confèrent le caractère d'une initiation. Les rites diffèrent selon les professions, mais reposent sur un fonds commun. »¹

Comment peut-on être certain que les futurs professeurs auront ces valeurs en eux-mêmes ? Envisager le compagnonnage sans ces valeurs ? Comment s'effectue l'affiliation par cooptation ? Ce sont là les questions que j'ai posées.

De tous les collègues rencontrés qui m'ont accompagnée, cooptée, missionnée, soutenue, engagée, beaucoup sont issus de milieux simples,

¹ C'est par cette définition que Luc Benoist ouvre son livre *Le Compagnonnage et les métiers* (ancien n°1203 de la collection « Que sais-je ? » des P.U.F.).



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.1. Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore
Sylvie Grau

ils ont, je crois, nourri les valeurs de l'école de ce qu'ils lui devaient. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Je poursuis mon chemin : le CRAP, l'APMEP, l'Irem, les collègues avec qui je travaille en équipe, les différentes lectures, conférences... continuent de nourrir ma réflexion. Notre métier a cela d'extraordinaire : rien n'est jamais acquis, tout reste toujours à découvrir, parce que la nature de l'homme est d'une telle complexité qu'il y aura toujours un paramètre nouveau à faire jouer dans la relation au savoir. Je crois qu'on ne finit jamais sa formation pour peu qu'on ait été formé à se poser des questions et qu'on ait cette culture de la recherche perpétuelle du perfectionnement. Mais, pour moi, il est évident que cette formation première a été apportée par mes parents et mon éducation familiale.

Professeure de mathématiques en lycée

Exemplaire de démonstration



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑

6.2. Changer de point de vue... ou de posture

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez

Dans les pratiques de projets faisant une large place à l'autonomie des élèves, quels apprentissages sont réalisés ? Pour le savoir, il faut que les enseignants entrent dans une démarche qui allie, avec l'aide de formateurs, action et compréhension, expérimentation et recherche.

« Développer l'autonomie des élèves à travers une pratique décentralisée des apprentissages », tel était l'intitulé de la demande formulée par une quinzaine de professeurs d'un lycée tertiaire mulhousien. Après négociation avec les collègues, un cahier des charges de formation a été établi qui propose d'articuler deux approches : l'une, de type théorique pour clarifier les notions et l'autre, plus pragmatique, pour accompagner l'élève et mettre en œuvre des pratiques innovantes.

Quand l'enseignant est personne-ressource

Cette formation a duré deux ans et a privilégié très vite la modalité de l'accompagnement des enseignants dans l'expérimentation de pratique décentralisée d'enseignement-apprentissage (PDA, appellation interne à l'établissement).

Dans un premier temps, il est apparu nécessaire de questionner les notions en autonomie, apprendre, pratique décentralisée d'apprentissage, les représentations, des pratiques des collègues ainsi que des projets. Cette phase a permis d'élaborer des outils et de se doter d'éléments de « culture commune » ; c'est ainsi que, pour le groupe, la PDA c'est un dispositif d'enseignement-apprentissage dans lequel :

- Le professeur n'est plus le "maitre", au "centre" comme dans le cours magistral ; il est le "réfèrent", la "personne-ressource" qui fixe le cadre



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.2. Changer de point de vue...ou de posture

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez

(les objectifs), apporte les outils, les supports et accompagne les élèves.

- L'élève devient "acteur" de ses apprentissages, y compris grâce aux interactions avec ses pairs ; il avance à son rythme grâce à une individualisation ou une personnalisation ou une différenciation des apprentissages ».

Dans un deuxième temps, des collègues volontaires ont construit, avec les autres membres du groupe, une séquence de PDA dans leur discipline qu'ils ont ensuite mise en œuvre dans les classes concernées. Aussi, lors de chaque rencontre, un temps conséquent était consacré à l'analyse de la pratique expérimentée à partir d'une grille préalablement complétée par l'enseignant, divisée en trois parties : le descriptif proprement dit de la séquence, une préanalyse par le rédacteur (le comportement des élèves, ce que je garde, ce qui me pose problème...) ; la 3^e partie « la PDA en groupe » était complétée, en séance, avec les différentes questions ou propositions issues du débat (constats, questions, remarques). Parallèlement, un outil de suivi des points d'appui et des points problématiques dans la conduite d'une PDA était mis à jour qui nous permettait de fournir des apports complémentaires lors de la session suivante.

Que faire des questions des élèves ?

Jusqu'au jour où... s'est posée la question de la relation entre PDA et autonomie de l'élève à partir d'une remarque d'un collègue : « Faut-il répondre à toutes les demandes des élèves ? » ou « Quelle est la posture de l'enseignant dans cette démarche ? » Pour reprendre la distinction faite par Jean-Pierre Astor, le professeur est-il encore le maître – celui qui sait et qui a réponse à tout – ou bien devient-il le médiateur, celui qui permet à l'élève de trouver lui-même les réponses aux questions qu'il se pose et de devenir ainsi progressivement un apprenant ?

Un article de Jean-Paul Maulini, *Le questionnement pédagogique : inquisition ou libération ?* pour *Confronter les évidences*³, a permis de mieux cerner l'enjeu du

1 Dans « Éducation et Formation : nouvelles questions, nouveaux métiers » ESF 2003, Chap. 1 *Le métier d'enseignant, deux figures professionnelles*, p. 23-52.

2 Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007, pp. 227-241 : la notion d'apprenant, chère à ces deux auteurs, s'oppose à celle de « métier d'élève » décrit par Philippe Perrenoud.

3 *Cahiers pédagogiques* n° 386, septembre 2000

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.2. Changer de point de vue...ou de posture

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



questionnement de l'élève dans le processus d'apprentissage et d'inciter les collègues à recueillir, de façon exhaustive, les questions que se posent les élèves au cours d'une séance de PDA. Il a même été suggéré de placer un collègue du groupe en observateur dans la classe.

Dans le même temps, l'analyse de nouvelles séquences a permis de mettre en évidence le décalage entre l'investissement des élèves et les résultats obtenus à l'issue d'une PDA : « Quand les élèves ont le sentiment

qu'ils peuvent réussir, ils sont plus motivés, ils posent des questions et cherchent à comprendre. Qu'ils cherchent à comprendre ne garantit pas qu'ils ont compris et les résultats de l'évaluation sont moins satisfaisants que prévu. Mais le bilan reste positif. Six élèves sur dix ont progressé (peut-être) et les autres ont pu travailler à leur niveau et découvrir de nouvelles activités. Trois élèves ont produit un résumé de film bien écrit. Il faut continuer à leur proposer des choix, même si au début cela paraît déroutant. La prise en compte de leur responsabilité dans leur formation prend du temps. » (Philippe, ELP Lettres-Anglais)

D'autres collègues ont, eux aussi, souligné leur relative déception quant à la stagnation des résultats scolaires. D'où le besoin de mieux connaître le point de vue des élèves sur la démarche d'analyse menée dans une PDA. Le travail en formation a alors consisté à élaborer des questionnaires et des grilles d'entretiens individuels et semi-directifs. Ceux-ci ont été réalisés par un professeur du groupe extérieur à la PDA concernée afin de garder une certaine neutralité. Ils ont été remplis in extenso et analysés, avec le résultat des enquêtes, lors de la séance de formation suivante.

Apprentissages informels

Cette approche diffusive a ensuite débouché sur une réflexion sur les apprentissages formels et informels réalisés par les élèves au travers de pratiques pédagogiques faisant une large place à l'autonomie des élèves : écriture créative en français débouchant sur la composition, l'interview et l'enregistrement d'une chanson, participation à une collecte pour la Banque alimentaire dans le cadre d'un module ponctuel. Dans ce dernier cas, nous avons listé, avec les collègues, les apprentissages qui, de notre point de vue, avaient pu être réalisés au cours de l'action. Ensuite, nous avons rencontré, à posteriori, les élèves impliqués dans ce dispositif pour faire le bilan de leurs apprentissages :



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.2. Changer de point de vue...ou de posture

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez

d'abord de façon individuelle par écrit, puis dans une synthèse au tableau. La liste établie par les élèves a surpris tout le groupe dans la mesure où ceux-ci ont abordé des aspects auxquels les enseignants n'avaient pas pensé, confirmant ainsi leurs capacités à prendre conscience des enjeux d'apprentissage... pour peu qu'on s'en donne – et qu'on leur en donne – les moyens.

Le cheminement même de cette formation nous semble avoir permis un triple déplacement :

- du point de vue des enseignants sur la capacité des élèves à se prendre en charge dans les apprentissages et à développer réellement leur autonomie ;
- de notre posture de formateurs qui, d'accompagnateurs, sommes devenus de véritables intermédiaires entre les questions pratiques issues de la pratique et les démarches d'investigation de la recherche ;
- du sens de la formation qui évolue progressivement vers la modalité de la recherche-action et qui tend à rapprocher stagiaires et formateurs dans une posture qui allie de plus en plus étroitement action et compréhension, expérimentation et recherche.

Ainsi, comme l'appelle de ses vœux le philosophe, « les enseignants agissent comme co-chercheurs engagés dans l'amélioration des conditions d'apprentissage et de développement de tous les élèves. La mise en œuvre d'une telle conception engage les enseignants dans un processus de recherche et de transformation de leurs pratiques, en leur permettant de poursuivre des intentions qu'ils ont eux-mêmes contribué à définir. Tout en favorisant l'explicitation de leurs pratiques, elle favorise leur dépassement par la délibération sur les moyens et les fins de l'éducation, par des mises à l'essai conduites par la collecte et l'analyse de données ciblées ».

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez
Formateurs Formation continue – Académie de Strasbourg

parcours F

Des
établissements
formateurs ?

6

Suivant →

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours C
Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8 Précédent ←
Premier ↑

Les parcours ↑

↑
Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



6.3. Les Irem, lieux pour une formation continue collective

Entretien avec Stéphane Grognet

Pouvez-vous expliquer la raison d'être et le fonctionnement d'un Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (Irem) ?

Les Irem ont été créés à la demande de l'Association des Professeurs de Mathématiques (APMEP) suite à la réforme des mathématiques modernes dans les années 1970. La mise en place des Irem a donc été la réponse apportée par le ministère pour former les collègues et les accompagner dans cette réforme. Depuis, l'Irem a toujours eu pour objectif de permettre aux collègues de suivre l'évolution de l'enseignement des mathématiques, que ce soit à travers les modifications des programmes ou l'évolution des technologies. Le moteur essentiel de cette évolution est le questionnement des enseignants sur leur pratique.

À l'université de Nantes, nous disposons d'une salle de réunion, d'une bibliothèque, de locaux de stockage, d'un accès à Internet, de techniciens administratifs à temps partiel. Nous utilisons aussi des locaux universitaires au Mans et à Angers. Certains établissements d'enseignement secondaire accueillent aussi des activités et nous en sommes reconnaissants.

Des groupes de recherche se constituent autour de thèmes qu'ils se choisissent. C'est un espace protégé où les enseignants peuvent prendre leur formation en main de manière indépendante. Les travaux suivent le principe universitaire scientifique de fonctionnement en réseau et de jugement par les pairs.

Qui finance l'Irem ?

N'importe qui peut assister aux journées académiques. On y traite de problèmes généraux à tous les niveaux de la scolarité, des conférences sont proposées sur un thème donné, suivies d'ateliers.

Tout enseignant du primaire, du secondaire ou du supérieur peut rejoindre un groupe Irem. Les réunions ont lieu quatre à dix fois par an.



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

parcours C

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



6. La formation se continue

6.3. Les Irem, lieux pour une formation continue collective

Entretien avec Stéphane Grognet

suivant les groupes. Chaque groupe élabore son calendrier et son travail pour produire le plus souvent en deux à trois ans un fascicule qui est publié et vendu par l'Irem.

On peut avoir une idée générale de l'organisation des groupes [sur la page qui contient aussi le calendrier complet](#) de l'Irem.

Dans la région Pays de la Loire, nous avons beaucoup plus de collègues de collèges et lycées. L'Irem essaye de se développer en direction du primaire. Certains formateurs IUFM sont aussi associés avec leurs stagiaires à des groupes de recherche.

Quels sont les thèmes de travail ?

Ils peuvent être aussi bien mathématiques que pédagogiques ou didactiques. Il arrive souvent qu'un groupe avance et change de thème, il y a une grande réactivité aux questions dans l'air du temps. Actuellement, nous avons des groupes à tous les niveaux scolaires, de la maternelle à l'université en passant par le lycée professionnel, des travaux pour des TICE, des logiciels libres, des langages informatiques, mais aussi sur la mise en place des nouveaux programmes, de l'histoire des mathématiques, etc. Tous ces thèmes sont envisagés dans le but de renouveler la pédagogie dans la classe.

Quelle est la place de l'Irem dans la formation continue des enseignants ?

La formation continue est de la responsabilité des inspecteurs, l'université doit collaborer : l'Irem propose des ateliers, sans déroger aux principes universitaires de diversité des opinions.

C'est avant tout un réseau de position des enseignants qui souhaitent réfléchir sur leur métier. C'est un lieu de réflexion et d'échanges où l'on vient volontairement parce qu'un collègue nous y amène. Le bouche à oreille fonctionne bien. Souvent les membres d'un groupe ont envie de partager ce savoir-faire acquis, c'est un vrai réseau qui s'étend des établissements maternelles et secondaires à l'IUFM et l'université. C'est ce qui explique que l'on a toujours des nouveaux et des jeunes qui arrivent.

Comment se place l'Irem face aux réformes actuelles de la formation des enseignants ?

L'Irem des Pays de la Loire apporte son soutien total aux déclarations de l'Adirem (Assemblée des directeurs d'Irem) et scrute attentivement les



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.3. Les Irem, lieux pour une formation continue collective

Entretien avec Stéphane Grognet

projets de réforme en cours, en adhésion complète avec la communauté des enseignants de mathématiques.

Concernant la formation continue, l'Adirem préconise que chaque enseignant de lycée dispose d'un semestre de formation continue à l'université à l'intérieur de chaque période de quatre ans d'enseignement.

Qu'est-ce qui motive selon vous un enseignant à s'investir dans un groupe de travail comme ceux de l'Irem ?

Sans nul doute c'est la volonté de réfléchir sur son enseignement, en profitant d'un solide réseau d'échange. Les enseignants sont censés se former eux-mêmes tout au long de leur carrière. Cela dit, enseignant et formateur d'enseignants sont deux métiers différents.

La réflexion sur l'enseignement n'est raisonnable que si elle est associée à l'expérimentation. Les groupes échangent autour de ces expériences et cherchent à les analyser, les faire évoluer, mesurer les effets. L'Irem propose un réseau et des moyens de documentation et de diffusion. Grâce à ces moyens, les enseignants désireux de travailler entre eux peuvent le faire en toute liberté, jusqu'à élaborer leur propre formation.

Stéphane Grognet
Coordinateur de l'Irem Pays de Loire
Propos recueillis par Sylvie Grau

Le site portail des Irem

Exemplaire de démonstration

parcours C

Quel avenir
dans le
cadre de la
masterisation ?

8

Précédent ←

Premier ↑

Les parcours ↑



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6.4. Où sont passées les universités d'été ?

Jean-Michel Zakhartchouk

En 1983, le ministère de l'Éducation nationale instituait une nouvelle façon de se former : des universités d'été, largement ouvertes, avec une perspective de démultiplication par la suite et une prise en charge financière totale des participants. Une excellente façon d'accompagner les innovations et le métier, tout simplement, tout en s'inscrivant dans un processus de formation de formateurs. Que sont devenus ces beaux et utiles moments ?

En novembre 1986, Jean-Pierre Obin, un des « pères » de ces universités d'été, évoquait dans un numéro des *Cahiers*¹ les objectifs poursuivis : « Le renforcement du rôle de la recherche, trop longtemps écarté de la vie du monde universitaire ; la diffusion des innovations pédagogiques intéressantes, notamment en instaurant des relations de confiance avec les mouvements pédagogiques, dont le rôle se trouvait enfin reconnu ; l'ouverture du système éducatif sur son environnement économique et culturel (partenariats divers) ».

Les universités d'été et le Crap

Très tôt, le Crap-Cahiers pédagogiques a voulu s'investir dans ce dispositif. Depuis de nombreuses années, des rencontres d'été étaient organisées pour échanger, mettre à disposition des outils et réflexions, hors de toute institution et en pleine application du principe du bénévolat (chacun payant sa participation). Des rencontres eurent lieu alors entre ceux, minoritaires, qui craignaient la répétition et l'affadissement d'un dispositif original de par l'institutionnalisation et la majorité pour qui on pouvait très bien faire ça avec des organisations différentes : une plus institutionnelle, avec prise en charge des participants, acceptation de certaines règles du jeu (mais il y avait tant de souplesse dans les textes officiels !), sélection des candidats, davantage de formateurs (mais souvent également des enseignants sur le terrain), une autre plus militante, plus ouverte, plus « Crap ».

¹ Des espaces pour se former, n° 247



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.4. Où sont passées les universités d'été ?

Jean-Michel Zakhartchouk

Voici ce que nous écrivions en 1986 (toujours dans le même numéro) :
« Le Crap acceptait les règles du jeu, mais à l'heure du bilan – très positif – personne n'a eu l'impression que sa liberté d'organisation a été à un moment quelconque entamée. Le fonctionnement général était très proche du style des rencontres : ateliers de production et de réflexion, séances en grand groupe avec débats, activités de détente et d'expression. [...] Le style d'animation des ateliers (pas un cours magistral, ni un simple apport d'informations, mais des méthodes actives, avec mises en situation, recherche collective, élaboration commune d'outils), le franc-parler dans les débats, la présence du "corporel", tout cela était bien dans les traditions des stages Crap ».

Des années après, nous avons souvent des témoignages nostalgiques de cette semaine de vrai travail et de vrais plaisirs vécus à Seully, Toulouse, Strasbourg ou Sophia-Antipolis, à réfléchir sur le nouveau collectif, sur l'analyse de pratiques professionnelles, sur la pédagogie du projet, sur l'écriture, avec des participants actifs, créatifs, mais aussi des souvenirs de conférences mémorables avec Philippe Meirieu, Évelyne Darmeaux, Michel Develay ou Pierre-André Dupuis, pour ne citer que quelques-uns.

Relisons un extrait du livret de présentation qui nous explique bien comment ces universités d'été étaient organisées : « Un mélange de professionnalisme et de militantisme (l'intervention bénévole des enseignants permet d'accueillir quelques participants supplémentaires... exemple) ; de rigueur (dans l'organisation des ateliers, la richesse des activités proposées, la régulation de la vie du groupe, etc.) et de convivialité (accueil festif, temps d'initiative, restitution ludique...) ; de souci de production (travail en atelier, élaboration de documents, etc.) et de coopération (une équipe de plus de dix personnes prépare l'UE, dans ses moindres détails, depuis un an). »

Disparues les UE des plans nationaux de formation

Au cours des années 1990, les universités d'été se sont développées et nos dossiers de candidature ont été presque toujours acceptés. Nous avons eu même à un « reportage » dans le BO (à une époque où l'on cherchait à rendre plus vivant à travers des pages magazine) lors d'une université d'été en Alsace sur la citoyenneté.

D'autres mouvements organisaient des sessions. Celles organisées par des institutions (universités, IUFM...) ne présentaient pas les mêmes caractères que celles bénéficiant de la longue expérience de mouvements



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

6. La formation se continue

6.4. Où sont passées les universités d'été ?

Jean-Michel Zakhartchouk

pédagogiques. Mais toute une culture s'est forgée là, réinvestie ensuite dans les MAFPEN, dans les établissements.

Mais peu à peu, les restrictions sont venues. En 2000, le ministère Allègre décida de réduire considérablement le nombre de sessions tout en imposant un cahier des charges beaucoup plus strict, beaucoup moins ouvert aux mouvements pédagogiques. Il fallait en plus gérer des groupes pléthoriques (plus de 150 participants). Notre dernière université se tint à Saint-Nazaire où nous avons relevé le défi de faire travailler de grands groupes de manière dynamique et active. Mais nos projets ont été ensuite refusés et avec les ministères de la droite revenue au pouvoir, les universités d'été se sont réduites comme peau de chagrin, avant de disparaître, en même temps que les « plans nationaux de formation ».

Aujourd'hui, alors qu'en principe doivent se mettre en place le socle commun et bientôt la réforme du lycée, rien... pas d'échanges d'expériences, pas de temps où pourraient émerger des stratégies locales par la mutualisation de pratiques.

L'absence d'universités d'été est bien le signe du naufrage de la formation continue et, au-delà, de l'absence de pilotage des réformes entreprises, dont certaines ne sont que des têtes de marteau.

Le Crap et bien d'autres continuent cependant d'organiser des rencontres d'été, avec succès. En 2009 par exemple, nous avons réfléchi au « métier », aux métiers de l'enseignement à travers les différentes facettes de l'enseignant d'aujourd'hui (savoir travailler en équipe, gérer un groupe, différencier, être un passeur culturel...). Nous continuerons à inviter des chercheurs capables de nous éclairer, après François Dubet, Denis Meuret ou Anne Balibar. Nous continuerons à faire se rencontrer des professionnels de tous horizons : professeurs des écoles, universitaires, CPE, profs de musique, et à multiplier les activités qui peuvent ensuite avoir cours dans la pratique (depuis la course d'orientation jusqu'à l'écriture en passant par la vidéo ou les marionnettes). Tout en déplorant de ne pouvoir utiliser tout un savoir-faire accumulé dans un cadre institutionnel, afin d'élargir notre public et contribuer à une vraie formation des personnels. Mais il y a tant à déplorer en ces temps ingrats !

Jean-Michel Zakhartchouk
Professeur de collège et formateur



Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

Éléments de bibliographie

Quatre titres récents, au cœur des débats



PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L.
(dir.)

Conflits de savoirs en formation des enseignants

De Boeck, Bruxelles, 2008

Ce livre s'adresse à ceux qui veulent améliorer la formation des enseignants. Il analyse les conflits et les obstacles qui peuvent apparaître entre le savoir des praticiens et les savoirs issus de la recherche, ainsi que la place de médiateur que les formateurs sont amenés à assurer entre ces deux mondes.

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVIANI, J.-F.

Conditions de l'éducation

Stock, Paris, 2008

Cette analyse se propose d'explorer sur quatre fronts, les relations de l'école avec la famille, le sens des savoirs qu'elle dispense, l'autorité dont elle a besoin, sa place dans la société, les transformations majeures de notre société et le défi qu'elles représentent pour l'institution scolaire.

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



DELEURY, A., MULLER, F.

Mille et une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe

Le Livre de Poche, Paris, 2008

Cet ouvrage se présente comme un inventaire des ressources et un outil de formation, cherchant un équilibre entre la panoplie méthodologique et un stimulant de l'imagination.

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?

Les parcours 



DEBARBIEUX, E.

Les dix commandements contre la violence à l'école

Odile Jacob, Paris, 2008

Cette étude se propose de s'appuyer sur les recherches mondiales pour avancer des propositions qui semblent faire consensus pour lutter efficacement contre la violence.

[Commander l'ouvrage avec Alapage](#)

Ouvrages cités dans le dossier



ALTET, M.

L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ?

Recherche et Formation, n° 35, p. 25-41

[Commander sur le site de l'INRP](#)



BAILLAT, G., VINCENT, J.

PE2 : Se former en IUPM

Armand Colin, Paris, 1999

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)

LANCHARD-LAVILLE, C.

Développement personnel et pratique professionnelle

in *La (trans)formation des enseignants. Les Cahiers Pédagogiques*, n° 269. CRAP, Paris, 1988

 
Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques

Utilisation commerciale interdite.

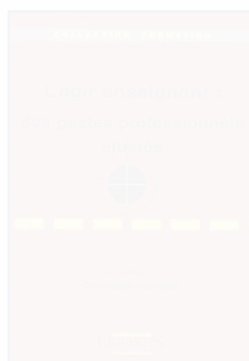


BUCHETON, D. DEZUTTER, O. (Coord)

Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français

De Boeck, Bruxelles, 2008

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



BUCHETON, D., (dir)

L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés

Octares, Toulouse, 2008

[Commander cet ouvrage avec Amazon](#)



CIFALI, M.

Démarche clinique, formation

In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, J. P. Genoud (sdr).

Former des enseignants professionnels

De Boeck, Bruxelles, 1999

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



THIÉHENNE, R., TOZZI, M.

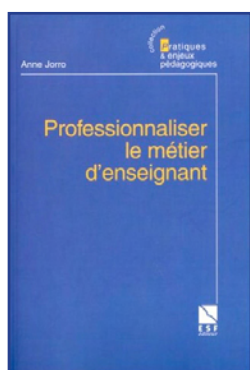
La discussion en éducation et en formation en France, vers un état des lieux

Ministère de l'éducation nationale, avril, 1999

La discussion en éducation et en formation

L'harmattan, Paris, 2004

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



JORRO, A.

Professionnaliser le métier d'enseignants

ESF, Paris, 2002

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



GELIN, D., RAYOU, P., RIA, L.

Devenir enseignant, Parcours et formation

Armand Colin, Paris, 2007

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



GIORDAN, A., SALTET, J.

Coach College

Play Bac, 2006

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



LELIEVRE, C.

Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en

ESF, 2004

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)

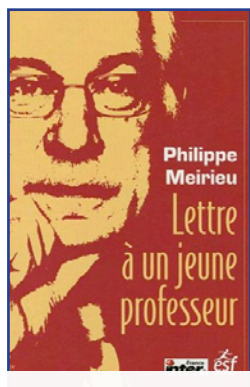


RBET, G. (dir.)

La formation par production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures ?

L'Harmattan, Paris, 1993

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



MEIRIEU, P.

Lettre à un jeune professeur

ESF, Paris, 2005

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)

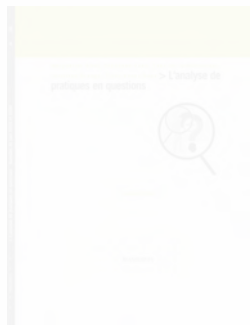


PERRAUDEAU, M.

Adaptation et scolarisation des élèves handicapés

Nathan, 2008

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



PEREZ-ROUX, T.

État des lieux de l'analyse de pratiques pédagogiques à l'IUFM des Pays de Loire

In *L'analyse de pratiques pédagogiques, Questions, Collection Ressources n°3*

IUFM des Pays de Loire, 21-25., 2005

[Télécharger le document](#)



ROSTAING, E.

Le comédien et le professeur, un même métier ?

ESF, Paris, 2000

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



TABORY, M.

Apprendre l'EPS l'éclairage des sciences de l'éducation

Yves Travaillot, 2004

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



TOCHON, F.-V.

L'enseignant expert

Nathan, Paris, 1993

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



VIAL, M.

Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation

Revue Française de Pédagogie, n° 169-176., 1995

[Télécharger l'article de l'INRP](#)

VINCENS, C.

Presque tout sur les GEASE

Cahiers pédagogiques, n° 346, 39-40., 1996

WITKOWSKI, R.

La professionnalisation et développement professionnel

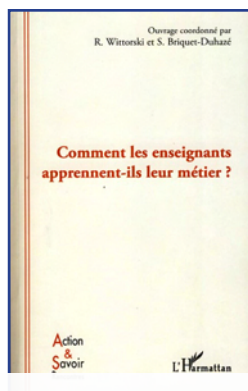
L'Harmattan, Paris, 2007

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



WITTORSKI R., BRIQUET-DUHAZE S.

Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?

L'harmattan, Paris, 2008

[Commander l'ouvrage avec Amazon](#)

Sur Internet

Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)

Arrêté du 19 décembre 2006, paru au BO n°1 du 4 janvier 2007

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS060>

Exemplaire de démonstration



Sommaire

**Quelle formation
pour les enseignants ?**

Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

Courriel : crap@cahiers-pedagogiques.com

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes;

- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions;

- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun;

- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie. Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants, à ceux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux les résoudre. Rejoignez-nous!

Directeur de publication :

Laurent Nembrini

Rédacteur en chef chargé de la revue :

Patrice Bride

Rédacteur en chef chargé du site : François

Malliet

Responsables de rubriques :

- **Communiqués et Actualités éducatives** :

Nicole Priou

- **Des livres pour nous** : Jean-Michel

Zakhartchouk

- **Et chez toi ça va ?** : Hervé

- **Faits & idées** : Élisabeth

- **Il ya 30 ans dans** : Yannick

Mével

Comité de rédaction : Michèle Amiel •

Patrice Bride • Judith Bussienne • Florence

Castinaud • Christine Chycki • Françoise

Colas • Jacques Crinon • Richard Étienne •

Colas • Vincent Guédé • Sylvie Grau

• Anne Hiribarren • Françoise

• François Malliet • Pierre Madiot •

• Patrick Mevel • Laurent Nembrini • Raoul

Pantanello • Nicole Priou • Michel Tozzi •

Christine Vallin • Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du Crap :

Président : Philippe Watrelot

Trésorier : Jean-Michel Faivre.

Autres membres : Jean-Michel Zakhartchouk,

Régis Guyon, Philippe Pradel, Florence

Castinaud

Correspondants du Crap : Aix-Marseille : Alain Zamaron • Amiens : Rémi Duvert

• Besançon : David Pichetti • Bordeaux : Marie-France Ravier • Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir

• Grenoble : Élisabeth Chevigny • Lille : Véronique Vanhaesebrouck • Lyon : Roxane Caty-Leslé •

Montpellier : Brigitte Cala • Nancy : Gilles Gosserez • Nantes : Florence Daniaud • Nice : Hervé

Dupont • Paris : Nicole Priou • Poitiers : Nathalie Bineau • Reims : Régis Guyon • Rennes : Chantal

Picarda • Strasbourg : Robert Guicheney • Versailles Nord : Annie Di Martino • Versailles Sud :

Florence Grouasil • Belgique : Xavier Dejemeppe

pour envoyer un courrier électronique, écrire à :

prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com



Sommaire

Quelle formation
pour les enseignants ?



Creative Commons

Reproduction autorisée.

Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-*Cahiers pédagogiques*

Utilisation commerciale interdite.

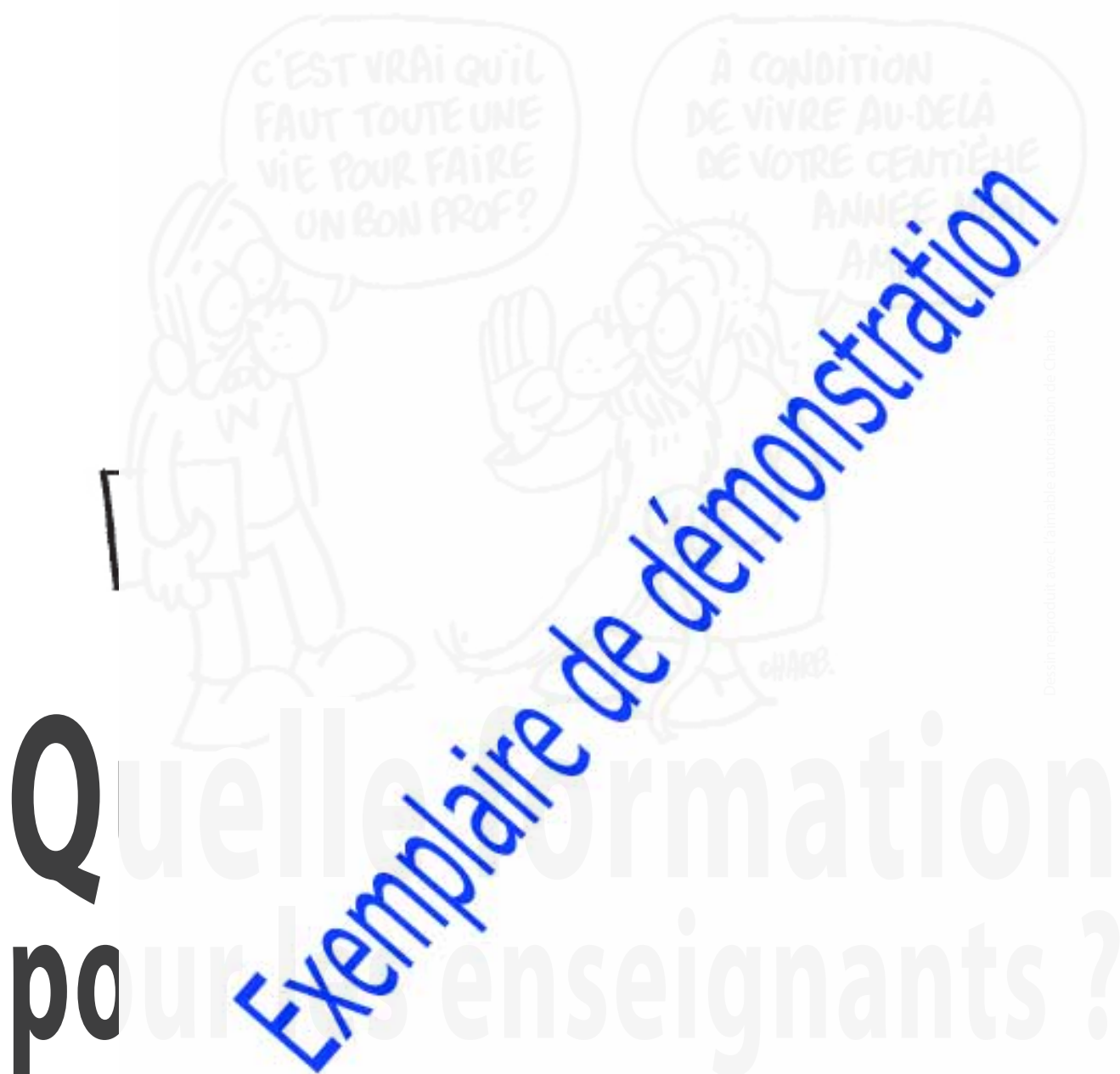
Cahiers



Collection des
hors-série numériques

pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



Desin reproduit avec l'aimable autorisation de Charo

HSN n° 17
juillet 2010
65^e année
7 € - 14 € - 21 €

Ce hors-série numérique est placé sous le régime de licence Creative Commons avec un droit de reproduction à condition de mentionner l'auteur original (le CRAP-Cahiers pédagogiques), de n'en faire aucune utilisation commerciale et de respecter les deux premières conditions pour toute publication incluant tout ou partie de ce document.



Sommaire

Éditoriaux

Enseigner, un métier qui s'apprend

Sylvie Grau

Zéro pointé ou comment échapper au formatage... et à la noyade !

Richard Étienne

0. Dans le vif des débats

Aberrant

Philippe Watrelot

Des enseignants sans formation dans les classes : des conséquences désastreuses pour les élèves

Antoine EvennouJean-Jacques HazanPhilippe Watrelot

Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

Dans les tourbillons de la masterisation, comment trouver un cap ?

Entretien avec Gilles Baillat

Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Bride et Nicole Briou

La vocation à enseigner, une question brûlante pour la formation ?

Patrice Bride

Que faut-il savoir, que faut-il ignorer pour devenir professeur des écoles ?

En français : sera-t-il permis de ne rien connaître à la langue ?

Sylvie Plane

Les sujets d'histoire : une régression scientifique, pédagogique

Marie-Albane de Suremain

Les « sujets zéro » en mathématiques

Peut mieux faire !

Copirelem

1. Histoire et enjeux

L'évolution pédagogique en France

Émile Durkheim

Quelques repères historiques sur la formation des enseignants

Claude Lelièvre

Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat

Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

Masterisation : quels contenus de formation ?

Christian Couturier et Claire Pontais

Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

La nécessité du collectif

Entretien avec Éric Debarbieux

Comment développer des savoirs professionnels ?

Patrick Rayou

Au Québec : pour une reconceptualisation d'un modèle de formation initiale

Yves Lenoir

Un métier complexe à exercer, comment à apprendre

André Giordan

Former à l'émancipation

Benoit Guerrée

2. La formation professionnelle ailleurs

Que faut-il attendre des pays pour former leurs enseignants ?

Richard Étienne

En France : former des enseignants réflexifs

Philippe Bézard-Christan

En Belgique : formation par compétences

Philippe Dortu

En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école

Entretien avec Marc Degand et Xavier Dejemeppe

Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Tochon

La formation des personnels de direction ?

Alain Abadie

La formation pédagogique des enseignants de médecine

Jacques Barrier

Quelques années après, que dit-on de la formation initiale ?

Entretien avec Steve Martinet Céline Mazeyrie

3. Devenir enseignant

Une année en IUFM : désamour et frustrations...

Fatima Ait-Said

Mon entrée dans le métier

Nathalie Bineau

Une année extraordinaire

Patrice Bride

Attention, chantier : maîtresse en construction

Armelle Legas

Mes débuts en 1947

Jacqueline Salaün

4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

S'approprier des savoirs professionnels

Dominique Bucheton

Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrinoud

Connaître de soi et compétences

didactiques

Chantal Costantini

Les sciences de l'éducation entre légitimités scientifique et professionnelle

Béatrice Mabillon-Bonfils

Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

De l'influence de la théorie des ondes sur l'analyse des pratiques

Françoise Clerc

L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perrot-Roux

Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

En écrivant, en se formant

Hélène Eveleigh

Réconcilier les nouveaux instituteurs avec les maths

Daniel Djament

73 Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberger

108

75 Pourra-t-on former des enseignants de sciences physiques ?

Hervé Grau

110

77

5. Accompagner l'entrée dans le métier

112

81 Entre dire, faire et apprendre

accompagner la professionnalisation

Philippe Astier

112

82

La fonction formative des établissements du 1^{er} degré

Sylvie Crépy, Béatrice Mas et Richard Wittorski

115

83

Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire

119

83

Conseiller pédagogique : entre

accompagnement et médiation

Françoise Grégoire

121

85

Former et évaluer : la double

des visites

Jacques Crinon et Catherine

123

88

L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine

126

90

Comment rendre un dispositif

d'alternance

Jean-Pierre

128

92

Quelques réflexions pour des stages utiles

Nicole

130

94

Apprendre dans l'établissement

Jacques

134

94

Accompagner des collègues débutants

Françoise Colsaët

136

99

6. La formation se continue

138

99

Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore

Sylvie Grau

138

101

Changer de point de vue... ou de posture

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez

Entretien avec Stéphane Grognet

141

104

Où sont passées les universités d'été ?

Jean-Michel Zakhartchouk

145

106

Éléments de bibliographie

147

Éditoriaux

Enseigner, un métier qui s'apprend

Éditorial de la 1^{re} édition

Sylvie Grau

À l'heure des réformes, l'ensemble de la société doit avant tout se poser la question de la nécessité et de la composante d'une formation des enseignants.

- Il n'a pas toujours été considéré comme nécessaire de former les enseignants, un niveau d'études et de connaissances devait suffire à garantir la capacité d'un professeur à enseigner ;
- Il n'a pas toujours été considéré comme nécessaire d'avoir un niveau élevé dans la discipline, la pédagogie pouvant permettre d'accompagner l'élève dans les apprentissages ;
- Il n'a pas été toujours nécessaire de former à l'autorité, l'autorité du savoir et la nécessité reconnue de l'école par la société suffisaient ;
- Il n'a pas toujours été nécessaire de s'enrichir de la recherche, les bonnes vieilles méthodes ayant fait leurs preuves...

Aujourd'hui, tout le monde semble s'entendre sur la nécessité d'accroître le niveau de formation des enseignants, à commencer par le ministère de l'Éducation nationale en soumettant ses fonctionnaires à un niveau master. C'est bien avant tout le contenu de la formation qui fait débat. Certes, le métier d'enseignant doit être reconnu comme exigeant un haut niveau culturel, une connaissance pointue des disciplines, avec leur histoire, leurs débats en cours, tout ce qui contribue à leur donner du sens, à leur apprendre à transmettre par des jeunes d'aujourd'hui. Mais l'enseignant doit aussi se former :

- à la communication et à la gestion des affects ;
- à l'utilisation des nouvelles technologies ;
- à la pratique des langues vivantes ;
- à la gestion de la difficulté scolaire, liée à des pathologies reconnues, à des troubles affectifs ou à des difficultés d'apprentissage ;
- à construire le sens des savoirs dans un contexte où la simple information ou le simple savoir n'est plus aussi utile, car immédiatement disponible par les moyens actuels de communication ;
- à comprendre les enjeux sociétaux et les tensions entre générations ;
- à construire et maîtriser des outils d'analyse de sa pratique.

Ce métier, qui devient de plus en plus complexe, ne peut pas se contenter d'un simple habillage « master » de sa formation, c'est l'ensemble des contenus et de son évolution qu'il faut envisager. Les concours sont une première étape à ne pas négliger pour que la formation ne se réduise pas à une simple préparation aux épreuves. Les modalités de stage seront décisives tant on sait que la formation ne prend réellement corps que lors de la prise en responsabilité de la classe.

Ce dossier n'a pas pour ambition de proposer des réponses définitives ; il voudrait donner à voir des expériences, réussies ou non, qui peuvent en tout cas aider à analyser et bâtir les éléments indispensables à une formation professionnelle.

Quels que soient ces choix, il nous reviendra à nous, acteurs de terrain, de continuer à monter des projets, à nous former, à fédérer des équipes, à analyser les enjeux de nos choix pédagogiques et didactiques.

Pour parcourir ce dossier, nous vous proposons plusieurs entrées :

- L'histoire, les enjeux, les modèles de la formation professionnelle des enseignants. Il s'agit de comprendre l'évolution du métier d'enseignant ainsi que les politiques de certains choix en matière de formation pour mieux analyser les questions qui se posent actuellement et profiter des expériences pour avancer et non faire un simple constat.
- La formation professionnelle : comment la comparer avec les modèles mis en place dans d'autres pays ou pour un autre métier, et pourquoi ? L'occasion de mieux comprendre l'histoire de notre formation professionnelle.
- Devenir enseignant : les témoignages de jeunes collègues ou d'enseignants plus anciens pourront faire partager et comprendre les étapes de la formation professionnelle : l'occasion de se rassurer ou de prendre du recul.
- Quelles modalités de la formation initiale : quelles compétences à travailler pour préparer l'entrée dans le métier ? Comment utiliser l'écrit, en particulier des textes de travaux personnels comme les mémoires, ou des dispositifs d'analyse de pratiques, de façon utile ?
- L'accompagnement l'entrée dans le métier : une part importante de la formation sera reportée sur les établissements scolaires, l'accompagnement des novices par des enseignants « chevronnés ». Comme souvent, le « bon sens », laissant croire que c'est auprès des anciens qu'on apprend le mieux le métier, est à interroger, et des pratiques collectives à l'échelle de l'établissement sont à inventer.
- La formation se continue : la réussite au concours ou la titularisation ne sont que des actes juridiques, éventuellement des rites, alors qu'elles sont souvent perçues comme le signal de la fin de la formation. Comme le montre Charb en couverture de ce numéro, on n'en finit pas d'apprendre ce métier... En définitive la première qualité d'un enseignant ne serait-elle pas la capacité à toujours chercher à se former ?

Sylvie Grau



Éditorial de la 2^e édition

Depuis la naissance des IUFM, les critiques de leurs adversaires, notamment d'une grande partie des professeurs stagiaires, ont charrié des propos justes et des contrevérités éhontées : la demi-mesure qui a consisté à conserver le format des écoles normales pour le premier degré, avec une alternance encore inspirée par l'application en classe de ce que l'on a vu au centre de formation, et à aménager une journée et demie hebdomadaire de cours pour les certifiés et agrégés exerçant à temps partiel, ne marquait sans doute pas une rupture assez forte avec l'ancien régime. Le choix n'était pas clairement fait d'une intégration de la formation dans une école professionnelle ou dans un centre universitaire.

Est-ce une raison pour traiter à l'économie une question aussi grave et effectuer un choix « aberrant » (Philippe Watrelot) ? L'importance d'un tel dossier n'échappe à personne, à commencer par les parents d'élèves et par les enseignants qui voient arriver dans les établissements, dès septembre 2010, les premières victimes d'un système absurde de formatage des enseignants par l'épreuve du terrain.

Il nous a semblé opportun de revoir et d'augmenter notre hors-série numérique consacré à la formation des enseignants à l'occasion de ce « sacrifice » (Gilles Baillat), et nous le faisons en y introduisant en préalable une partie zéro (comme une note attribuée aux ministres qui n'ont pas de vote définitive, tenu pratiquement aucun compte de

toutes les propositions avancées par les universités, les syndicats, les associations, les chercheurs et les groupes (qui se sont mis en place).

C'est un triptyque par son nom : un abandon de la formation (mais Gilles Baillart rappelle que c'est lié au fait qu'il n'est pas possible de recruter les enseignants après leur formation), un retour aux formes traditionnelles du savoir (comme une maîtrise des bases et une capacité d'enseignement) et une capotisation sur la compétence (comme « fonctionnaire »).

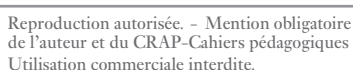
Nous commençons par rappeler les éléments d'un chantier en cours de

les fondations paraissent fragiles, les structures impossibles à tenir à l'épreuve des faits. Les candidates et candidats viennent de passer les épreuves écrites du concours 2010 (ancienne version), mais ils vont être plongés, s'ils sont reçus, dans les classes en septembre comme des « *frites dans l'huile bouillante* » (expression reprise à Xavier Darcos). Il faut sans doute « *éviter le pire, et continuer à apprendre son métier* » (Richard Étienne).

Après le recul d'un an de la réforme du concours, quelle analyse faire des épreuves proposées ? Le cas du premier degré est symptomatique d'une dichotomie réintroduite entre les gestes professionnels et le savoir académique : les épreuves zéro – elles aussi – de français, d'histoire et de mathématiques analysées par Sylvie Plane, Marie-Albane de Suremain et la Copirelem montrent quelle « régression » entraîne le choix politique de recruter à bac + 5, et surtout la pingrerie d'un État qui méprise ses fonctionnaires au point d'ériger en système de pensée l'inutilité de la moitié d'entre eux. Augmenter les salaires (5 900 euros promis par Luc Chatel) ne compense pas le recul d'une année du début de rémunération (18 000 euros en moins) et aboutit à une diminution des revenus, même si l'on prend en compte les 3 000 euros liés au stage en responsabilité.

Il s'agit, en fait, de suggérer aux universités autonomes (entendre « à qui l'on va imposer de réduire leurs budgets, de compenser la diminution de la disparition des recettes de l'Etat, par une inscription élevée en master ») de le faire « à la manière d'un entrepreneur et avec un profit maximum : un marché de personnes à « former », voilà de quoi attirer les « chercheurs » (sic). La question de l'avenir des universités n'a plus de sens : ces instituts sont maintenant absorbés par une université par académie et conseil d'administration, en fait la présidence de la République a toujours une majorité confortable, de les modifier, de les développer ou... de les supprimer, progressivement ou brutalement.

Une conséquence : la relative efficacité du système actuel risque d'être ébranlée quand l'État employeur imposera son «*cahier des charges*», en particulier les dix compétences qu'il a définies dans le travail assez remarquable du Haut Conseil de la Fonction publique, la première étant d'«*agir en fonctionnaire de l'État, de façon éthique et responsable*», à une université simple fournisseur ou prestataire de services.



O. Dans le vif des débats

Aberrant

Philippe Watrelot

La Direction générale des ressources humaines de l'Éducation nationale vient d'envoyer aux recteurs et aux inspecteurs d'académie une lettre de cadrage datée du 25 février 2010 avec pour titre : « *Objet : dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires* ».

Ce dispositif d'accueil concerne donc les lauréats des concours 2010 des premier et second degrés et se mettra en place dès la rentrée de septembre. On appellera ces personnes des stagiaires, car elles ne seront titularisées qu'à l'issue d'une inspection à la fin de cette année.

L'organisation de l'année de stage

Que ce soit pour les professeurs des écoles (PE) ou des lycées et collèges (PLC), la circulaire indique que le dispositif d'accueil comprend « *trois temps complémentaires* » :

- Une période d'intégration et d'accueil ;
- Une formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulé entre pratique de classe et analyse de pratique ;
- Une ou des périodes de formation continuée dispensée par l'université ou toute autre structure qualifiée.

La période d'intégration et d'accueil se résume pour l'essentiel à un rassemblement (« *sur la base du volontariat* », car les stagiaires ne seront payés qu'à partir du 1^{er} septembre) dans les classes où on leur présentera les enseignants expérimentés et où ils « *recevront les informations et repères utiles pour favoriser leur prise de fonction* ».

L'organisation de l'année de stage, quant à elle, se divise en deux tiers : deux tiers de formation. Rappelons que la formation à l'IUFM représente le tiers du temps du stagiaire. Le dispositif d'accueil prévu à partir de la rentrée 2010 comprend donc un accompagnement et des périodes de formation groupées.

L'accompagnement est « *un temps de compagnonnage et de formation assuré par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés* » et fait partie du temps de formation. En d'autres termes, le temps passé par le « *compagnon* » (plus simplement le « *tuteur* ») est décompté du temps de formation auquel le stagiaire a droit.

Stagiaire ? Même si la formation semble réduite à peu de chose, c'est quand même ce terme qui s'applique, car le lauréat du concours n'est pas titulaire. Il ne le sera que quand il aura subi une inspection de validation à la fin de son année. Il lui faudra aussi avoir terminé son master pour que sa titularisation soit complète.

Requiem pour les IUFM

Même s'il y a des différences entre le premier et le second degré, cette circulaire organise une parodie de formation. Le « *compagnonnage* » apparaît comme un retour en arrière. Il est basé sur une conception qui ne laisse pas de place à la confrontation des expériences. Le mot même de « *compagnonnage* » est une imposture. Tandis que le « *tuteur* » observe le compagnon avant de faire, c'est le professeur expérimenté qui est au centre et qui observe le stagiaire... C'est, pour le moins, une relation duale qui s'installe entre l'enseignant et le professeur « *chevronné* ». Peu ou pas de possibilité de comparer et confronter des pratiques différentes.

Se pose aussi la question des tuteurs. Suffit-il d'être un « *bon prof* » pour être considéré comme tel par l'inspection ? Qui formera les « *compagnons* » ?

Comme le « *compagnonnage* » est décompté dans le tiers-temps, on peut se demander combien il restera pour une véritable formation où les stagiaires seraient rassemblés. On notera le conditionnel utilisé dans la circulaire : « *des périodes de formation groupées ou filées pourront être organisées* » pour le premier degré. Pour le second degré, c'est un peu plus précis : « *Les formations pourront être organisées sur des thématiques transversales et disciplinaires qui répondent à la demande des stagiaires et aux besoins repérés par les tuteurs et les corps d'inspection.* »

Qui assurera ces hypothétiques formations ? Il est simplement indiqué qu'elles s'effectuent sous l'autorité des recteurs et des inspecteurs d'académie. Les IUFM ne sont même pas mentionnés dans le texte. On peut penser que ceux-ci seront d'une certaine manière mis en concurrence avec d'autres services, comme prestataires de formations réduites à peu de chagrin.

Formations groupées ou filées ? Quand on voit les difficultés à organiser les remplacements, on peut penser que les rectorats hésiteront à organiser des formations groupées. Dans certaines académies et certaines disciplines, il n'y a quasiment aucun moyen de remplacement. Le choix se portera donc probablement sur une formation « *filée* », par exemple une demi-journée par semaine, en dehors du temps de travail. L'enseignant stagiaire aura donc un service complet (avec au moins deux niveaux à préparer pour



les PLC), les entretiens avec son tuteur-compagnon, des visites dans la classe de celui-ci et en plus... des réunions le mercredi après-midi ! On est loin de l'alternance...

C'est donc la fin d'un modèle de formation qui est officialisée ici, avec des conditions d'entrée dans le métier encore plus difficiles **qui s'apparentent à une forme de bizutage**. Et les quelques garanties énoncées dans le texte ne nous rassurent pas tant elles apparaissent intenables.

Les lieux de stages et les tuteurs : mauvaise pioche...

Première promesse : le texte indique qu'on devra éviter (« *autant que faire se peut* ») de placer les stagiaires dans des établissements difficiles ou leur attribuer les classes les plus délicates. Les enseignants-tuteurs devront se trouver dans le même établissement ou à proximité. Louables intentions... mais difficilement réalisables.

La constitution des « berceaux » (c'est le terme utilisé dans le jargon administratif) est chaque année très compliquée. Dans le second degré en particulier, on place les stagiaires sur des BMI (blocs de moyens provisoires), autrement dit pour boucler les trous dans les répartitions de services. La question du choix du tuteur se pose après. Compte tenu de l'endroit où atterri le stagiaire, l'inspection recherche l'enseignant le plus expérimenté dans le même établissement, ou pas trop éloigné, et lui demande de bien vouloir faire office de tuteur. On devient tuteur non pas parce qu'on y a été formé, mais par le produit des circonstances. C'est la réalité des stages aujourd'hui et on voit mal comment cela pourrait être autrement demain.

De même, il est peu probable que les stagiaires échappent aux établissements difficiles. Tout simplement parce que dans certaines académies, ils sont très nombreux. Question de probabilité. D'ailleurs, on notera l'emploi constant du conditionnel dans le texte qui laisse penser que les rédacteurs ne croient pas eux-mêmes à leur promesse...

Le remplacement des stagiaires : le jeu du mistigri

Autre promesse : les stagiaires qui partent en stages groupés seront remplacés.

On a dit plus haut combien le vivier des remplaçants était faible dans un certain nombre d'académies. Nous sommes dans un contexte de pénurie qui est le résultat de la

tique de réduction des postes. Les titulaires sur zones de remplacement (TZR) dans le secondaire ou les ZIL (Zone d'intervention localisée) et les « brigades » dans le primaire parviennent difficilement à combler les besoins et sont très souvent affectés à des remplacements longue durée (maternité, maladie).

Qui va remplacer ? Un extrait de la circulaire concernant le 2nd degré nous donne un élément de réponse : « *Ces périodes de formation, notamment lorsqu'elles sont groupées, devront faire l'objet d'un remplacement dans les classes du stagiaire ; vous pourrez vous appuyer sur votre potentiel de remplacement que vous vous attacherez à diversifier (titulaires de zone de remplacement dans l'enseignement public, contractuels, étudiants de deuxième année de master ayant déjà effectué des stages ou des remplacements)* ».

Les stagiaires partis en stage pourraient être ainsi remplacés par des vacataires, ou des étudiants en M2 encore moins formés ! Et tant pis pour les élèves (et leurs parents).

Génération sacrifiée

Cette circulaire s'applique dès la rentrée 2010 pour les lauréats des concours. Les concepteurs de cette réforme estiment que la formation professionnelle se fera pour l'essentiel avant le concours, et donc avant M1 et M2 (ce qui ne sera même pas le cas pour les lauréats 2010, puisque les nouveaux masters n'ont pas encore place !).

Les concours permettent-ils de préparer la formation et de donner des outils pédagogiques aux candidats avant le concours ? Les « maque » des concours et les « sujets zéro » qui viennent à la rescousse laissent en fait très peu de place à la pédagogie. Il faut douter dans ces conditions que la formation professionnelle inclue d'elle-même cette dimension dans son cursus.

Les nouveaux enseignants qui arrivent sont donc une génération formée par l'autel des économies budgétaires et à la recherche des évolutions souhaitables de l'école et de la réforme des lycées. Et malgré quelques mobilisations et quelques décisions de science bien tardives, cela se fait dans l'indifférence de la majorité des enseignants, des médias et de la population.

Philippe Watrelot

Professeur de sciences économiques et sociales

Texte publié sur le blog

<http://philippe-watrelot.blogspot.com/2010/01/aberrant.html>

Des enseignants sans formation dans les classes : des conséquences désastreuses pour les élèves

Antoine Evennou
Jean-Jacques Hazan
Philippe Watrelot

Un communiqué commun du CRAP-Cahiers pédagogiques, de la FCPE et de l'UNL, daté du 4 février 2010. Une démarche commune visant à souligner que la réforme de la formation des enseignants n'est pas une question corporatiste, a de lourdes conséquences pour le fonctionnement de l'école et donc pour ses usagers, les élèves et leurs parents.

À la rentrée 2010, 103 000 nouveaux enseignants vont être affectés sur des postes à plein temps, quelques semaines après avoir passé un concours de niveau bac+5 portant essentiellement sur des connaissances disciplinaires. Dans le meilleur des cas, ils n'auront eu en guise de formation professionnelle qu'un stage de six semaines en même temps qu'ils préparaient leur concours. Ils vont prendre en charge des élèves vingt-six heures par semaine dans le primaire, de quatre à dix-huit classes, sur deux à quatre niveaux d'enseignement selon les disciplines dans le secondaire, ce qui représente un travail considérable de préparation et de suivi.

On leur demande d'assurer le même service que leurs collègues expérimentés, et cela sans avoir appris sérieusement à préparer des cours, des évaluations, à gérer un groupe d'adolescents, à réagir face aux problèmes de comportement, de motivation, aux difficultés scolaires de certains élèves, à travailler en équipe avec leurs collègues, à gérer les relations parents-enseignants avec les familles ! Quelques-uns s'en sortent très mal, et leurs élèves avec eux ; beaucoup se découragent au bout de quelques semaines devant les réalités de ce métier si éloignées de leur formation universitaire, débordés par la charge de travail, par les exigences d'un métier très difficile, et certains découragés par cette entrée dans le métier si mal préparée.

Que va-t-on dire aux écoliers, aux collégiens, aux lycéens, à leurs parents ? Un peu de patience, il apprend le métier « sur le tas » ? L'année prochaine ça ira mieux ?

Comment peut-on croire qu'être excellent en géométrie algébrique ou en littérature médiévale suffit pour apprendre l'addition et la lecture à des CP, la rédaction à des collégiens, la maîtrise des outils de communication numérique à des lycéens ? Imagine-t-on d'envoyer des chirurgiens dans les blocs opératoires après deux épreuves écrites d'anatomie, un oral craie à la main sur la manipulation du scalpel, et trois semaines de stage d'observation ? En leur conseillant simplement d'appeler le collègue d'à côté en cas de problème ? Jusqu'à cette année, les nouveaux enseignants avaient une année de formation, sur le principe de l'alternance : ainsi dans le secondaire, entre six à huit heures de cours par semaine, accompagnées par un enseignant expérimenté, et des temps de formation en IUFM. Tout le monde s'accordait pour reconnaître cette entrée dans le métier comme imparfaite, insuffisante, à repenser, à étaler davantage dans le temps. La voilà supprimée d'un trait de plume.

Il n'y a pas beaucoup de certitudes en pédagogie. Mais on peut affirmer sans risque qu'il n'y a pas de bonne école sans de bons enseignants, et qu'on ne transforme pas un brillant étudiant en un bon professeur par le miracle d'un avis administratif de titularisation, le temps d'un concours vain de vouloir réformer le lycée, développer le développement des élèves, promouvoir l'école nouvelle, acquérir à tous un « socle commun de connaissances et de compétences », si l'on ne se donne pas la peine de qualifier les enseignants pour ces missions. Ces dernières années, divers rapports et recommandations ont été demandés par le ministère de l'Éducation nationale et prononcés en faveur d'une formation plus longue, plus développée, d'une alternance mieux pensée. Depuis des mois, les organisations syndicales et les instances des IUFM alertent le gouvernement sur les dangers de ses projets. Aujourd'hui, on choisit les pires modalités qui ont été retenues par le ministère : les pires modalités qui sont mises en œuvre par les recteurs. C'est la pure logique budgétaire qui l'emporte, avec un mépris extraordinaire pour les enseignants, les familles. En effet, cette réforme aura qu'un seul objectif en 2010 : la suppression de 10 000 postes dans l'Éducation nationale !

Pour nos élèves, éduquer de jeunes enfants, les éduquer dans un monde si complexe, autant de défis majeurs que nous ne pouvons leur laisser au dévouement, à l'improvisation et au bricolage. Enseigner est un métier qui s'apprend et qui se perfectionne. Envoyer dans les classes de jeunes sortis de l'université sans aucune formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique, est une décision scandaleuse. Nous demandons instamment au ministre et aux recteurs de renoncer à de tels projets et de remettre en chantier la question de la formation des enseignants.

Philippe Watrelot, CRAP-Cahiers pédagogiques

Jean-Jacques Hazan, FCPE

Antoine Evennou, UNL

Exemplaire de démonstration



Éviter le pire, continuer à apprendre son métier

Richard Étienne

Essays de suivre le parcours d'un aspirant à des fonctions d'enseignement dans l'Éducation nationale dans le cadre de la nouvelle organisation : bien des épreuves, beaucoup d'énergie, parfois dilapidée, et au mieux pour une formation professionnelle au rabais par rapport à l'existant.

En décembre 2009 et janvier 2010 sont parus les principaux textes sur les concours et masters qui organisent la fin de la formation des enseignants au profit d'économies qui n'en seront pas, en fin du compte. Analyse en quatre temps.

Choisir les métiers de l'éducation et s'y préparer malgré le renchérissement des coûts et l'allongement des parcours

Ces dernières années ont vu refluer le nombre de candidats aux concours de recrutement de l'Éducation nationale, ce qui correspond à la période où la décision a été prise de ne pas remplacer un fonctionnaire sur deux partant à la retraite. C'est aussi le moment où la France reprend le ruban bleu en matière de naissances. Inéluctablement, le nombre de classes surchargées et les fermetures de classe vont augmenter. Cela ne suffira pas, à moins de fermer les maternelles (baisse du taux de scolarisation à deux ans de 35 % à 20 %) et proposition de la ministre de multiplier les « jardins d'éveil » et de diminuer drastiquement les heures du lycée. Il faudra aussi recruter de nouveaux enseignants. Les réformes en cours comportent le danger d'une argumentation nouvelle et, en quelque sorte, d'un monde où il y a les titulaires et les remplaçants ; demain, il y aura les détenteurs du master (recrutés par l'Éducation nationale) et ceux du master (intermittents de l'enseignement) qui auront le même niveau (le master) et auront les mêmes stages (plutôt minimalistes – 108 heures – et parfois en plus !). L'argumentaire est fournie, le renchérissement qui se plaingnaient, pour certains, de ne pouvoir recruter leurs enseignants. Ils auront plus de mal à faire avec Pôle Emploi et les officines privées qui vont se précipiter sur le marché juteux de l'interim.

Que peuvent faire les universités et les IUFM (qui n'en sont qu'un frêle esquif ballotté par les ouragans Xavier Darcos, puis Luc Chatel) ? La stratégie gouvernementale risque bien d'être contrée par une réorganisation en profondeur des études supérieures : la licence devient un premier échelon, une première marche pour accéder au master. Mais le

mal français, l'incapacité à penser l'orientation autrement que sous forme de sélection liée à un niveau de résultats demeure. Les travaux en matière d'orientation active montrent que les étudiants pourraient fort bien tirer profit de stages préprofessionnels dans lesquels l'observation est guidée par la volonté de confirmer ou d'infirmer un projet professionnel. Il existe déjà en France des cycles complets de sensibilisation au métier au cours desquels une préparation de la période d'observation permet de fixer et de partager cet objectif premier (Suis-je fait pour ce métier ? Ce métier est-il fait pour moi ?). Ensuite se situe la période de présence dans les classes et l'établissement¹. Puis vient l'évaluation sous forme, la plupart du temps, d'un rapport écrit. La réussite de cette démarche nous est signifiée par les quelques étudiants qui disent avoir changé de projet à la suite de leur observation.

Sur un tout autre plan, celui des savoirs, la licence constituera la dernière période sereine au cours de laquelle seront repérées et traitées les insuffisances de futurs enseignants dont la vie va être ponctuée par des rendez-vous impossibles à tenir au fil des trois années (ou plus) de leur parcours du combattant, que ce soit dans le premier degré où la réduction du nombre d'épreuves écrites et le travail sur des savoirs très caricaturaux² ou dans le second degré où les concours bidisciplinaires (mathématiques, philosophie, etc.) et les cursus actuels ne sont guère adaptés à la polyvalence ou à une bivalence qui se devaient de répondre à des raisons de bonne gestion. Aux universités, les IUFM d'imaginer des méthodologies personnalisées mêlant diagnostic et remédiation dans le but de conduire leurs étudiants à la réussite et de leur faire comprendre l'effort auquel ne consent plus l'État, qui, de plus en plus cyniquement aujourd'hui comme un « client », se désintéresse visiblement des connaissances des enseignants, voire de leurs compétences. Ce même État charge la barque en voulant enseigner l'histoire des arts par toutes et par tous, faire les « éducations à » et organise toutes sortes de cérémonies de la presse à l'école ou de promotion des enseignants. Il change le métier et le métier des enseignants les épreuves restent, voire se recentrent sur des savoirs caricaturés d'un savoir caricaturé, pas sur ceux du métier. En jouant le jeu de la personnalisation et de l'individualisation, le pari d'un accroissement des connaissances des étudiants et d'une amélioration de leurs stratégies cognitives est tenable, car, au fur et à mesure que leur projet se précise, les étudiants s'impliquent dans les travaux demandés et dans les situations proposées, s'insèrent dans un projet d'études ressenties comme indispensables pour se préparer à l'exercice professionnel.

Il faudra sans doute beaucoup de courage et d'ingéniosité pour développer une stratégie du même ordre lors de la première année du master, en raison même de l'écartèlement qui va la caractériser.

Éviter les pièges d'une première année de master (M1) écartelée

J'ai entendu le recteur Bancel annoncer fièrement que l'idée de la place du concours en fin de première année après la licence lui était venue lors d'un dimanche de pêche. Ma

¹ Nous insistons bien sur cette dimension collective du métier totalement niée par la forme et les épreuves des concours.

² Au vu en tout cas des sujets zéro de ces épreuves, on se reportera à leur analyse dans le présent dossier.

passion halieutique ne s'en est pas accrue et la solution retenue par le ministre empire une situation qui a rendu absurde l'expression de formation en première année, alors qu'elle était tout entière consacrée à la préparation au concours. Or, le ministre Luc Chatel ne pourra pas dire qu'il ne savait pas, puisque c'était écrit et argumenté dans le rapport des groupes d'experts qu'il avait lui-même mis en place. Faire concourir en septembre pour le premier degré et en décembre pour le second, ce n'est pas multiplier les chances, c'est appliquer la devise des Shadoks selon laquelle « plus ça rate, plus ça a de chances de réussir ». L'année de M1 devient une année de préparation aux épreuves. Les mois de juillet et août seront mis à profit (dans tous les sens du terme) par des officines privées à but lucratif pour faire bachoter, et les mois de septembre à décembre seront consacrés aux différentes épreuves du premier et du second degrés, éventuellement couronnées par des pérégrinations multiples, histoire de mieux déstabiliser le premier semestre du M2.

Comment déjouer ces pièges ? Les étudiants qui auront survécu jusqu'en quatrième année vont comprendre assez vite qu'il leur faut, dès le M1, se situer dans une logique compétitive, voire cynique, que ce soit à l'université, dans l'IUFM (s'ils y ont accès, s'il survit, s'il n'est pas dénaturé par manque de moyens...), mais aussi et surtout au cours des mois de juillet et d'août. Pour avoir hébergé ce genre de dispositif, j'en connais la redoutable efficacité, mais aussi le coût en ressources humaines, coût qui peut être multiplié par deux ou trois si c'est une affaire commerciale. Les institutions publiques pourront-elles assumer ce surcoût et offrir cette préparation à leurs étudiants ? Rien ne l'empêcherait, mais qui paiera ? À la fin des années 1970, les derniers accès aux écoles normales à l'issue de la classe de troisième, forme traditionnelle d'accès démocratique à l'enseignement, ont été fermés. Au début des années 1990, ce sont les allocations d'études qui ont été supprimées dans les IUFM, alors même que les prérecrutements du secondaire (les IPES) n'existent plus depuis longtemps. Est-ce aux étudiants à se constituer un pécule ou à s'endetter sur plusieurs années pour se payer les indispensables cours de préparation à un concours qui repose de moins en moins sur l'égalité des chances et de plus en plus sur les moyens financiers de la famille ?

Toutes les universités réfléchissent sur le fameux « comment faire de la bonne soupe avec peu d'argent ». L'année de préparation du concours menace d'envahir les unités de première année de master sous la forme de stages des épreuves écrites à des dates inouïes et pourtant les équipes commencent à être soigneusement conservées : il suffit de regarder la réforme pensée par Xavier Darcos et de la comparer à celle qui se met en place. Selon la formule fameuse, il n'y a pas la place pour glisser une feuille de papier à cigarette entre les deux. Si, tout de même, et nous y reviendrons, il y aura un « temps partiel » pour les stagiaires et une formation aux contours incertains.

- Conçue sur deux ans, dans une logique de progression à la recherche, la première année de master sous la direction d'un enseignant spécialiste d'une question, et difficile à écrire, permet de donner du temps au temps court de la préparation du concours ;
- Dans un master consacré aux métiers de l'enseignement, il faut se référer aux programmes du premier ou du second degré. C'est donc la cible des « fondamentaux » qui est visée, sans qu'on sache bien ce que ce mot-valise désigne, puisqu'il s'agit de savoirs savants, ou bien de pratiques sociales de référence, ou encore

de pratiques professionnelles qui ont été transformées en contenus scolaires et enseignables. Je crains bien que l'opération inverse ne donne de la bouillie et ne soit inopportune pour préparer à une « société de la connaissance » ;

- Les épreuves du concours sont drastiquement réduites à deux épreuves écrites et deux orales dans lesquelles une seule attitude (plus qu'une compétence !) est évaluée ; il ne s'agit plus alors de savoirs savants ou de savoirs scolaires, mais de *training* et *coaching* ;
- Enfin, c'est à un métier (voire à d'autres, en cas d'échec) que se maitrise la préparation : quid des masters ? Du milieu ? De ses valeurs ? De ses établissements, réseaux et missions ? Les stages de pratique accompagnée sont sans doute la ressource à développer pour tenter d'éviter de ne produire que des « têtes bien pleines ». Cela dit, ces stages de M1 risquent de se faire au premier semestre, puisque le second va être réservé de facto aux heureux admissibles du M2, voire à quelques non-admissibles, comme cela nous a été annoncé : ils prendront de l'avance sur les candidats de l'année suivante. Mais, si cela se fait, je ne comprends pas bien ce qui, dans la présence de candidats non admissibles, va leur donner dans une classe avec un statut de responsable.

On l'aura compris, l'année de M1 est particulièrement menacée dans son potentiel de formation et d'acquisition de connaissances. La présence d'un grand nombre d'étudiants s'est encore accrue et l'enchaînement de concours parsemé d'épreuves menace l'intégrité morale et intellectuelle des étudiants, mais aussi celle d'enseignants et de chercheurs qui vont se demander comment organiser des séquences qui nous dépassent tous. En raison de la complexité inhérente des parcours, peut-être la solution la plus intéressante est-elle celle du M2 « sans » le concours, qui se fait sur un M1 vraiment consacré à l'enseignement et à l'acquisition de connaissances. M'objectera-t-on que c'est toute une année à celle que le ministre a multipliée par deux en retardant le stage d'un an ? Je répondrai qu'il s'agit d'un parcours prescrit, le parcours réel et le parcours conseillé. N'en va-t-il pas de même dans le second degré où un élève sur deux fait déjà une année supplémentaire ? Le doublement est depuis longtemps pratiqué dans une démarche stratégique.

Une deuxième année de tous les dangers

Si vous avez aimé être écartelé, vous adorerez être pressé. Le premier coup de poing dans la figure, ce sera le passage des épreuves écrites à des dates inouïes et pourtant les équipes commencent à être soigneusement conservées : il suffit de regarder la réforme pensée par Xavier Darcos et de la comparer à celle qui se met en place. Selon la formule fameuse, il n'y a pas la place pour glisser une feuille de papier à cigarette entre les deux. Si, tout de même, et nous y reviendrons, il y aura un « temps partiel » pour les stagiaires et une formation aux contours incertains.

Le premier semestre sera donc marqué par le passage des épreuves, puis l'attente de résultats qui viendront plus vite pour les postulants du second degré. Mais, à l'université, et c'est sa marque de fabrique, c'est la recherche qui prime. Les étudiants seront donc fortement incités à construire un objet de recherche, à faire une revue des théories sur ce type d'objet, à construire une problématique, à déterminer une méthodologie de recherche, éventuellement à chercher des financements, à participer à des séminaires de recherche,



etc. Toutes sortes de choses qui demandent une certaine sérénité que ne leur accorderont pas ces contraintes.

Car, avec des résultats en décembre ou en janvier et un stage de 108 heures en février, mars ou avril, tout le monde aura compris que les étudiants auront d'autres sujets de préoccupation. Et ce d'autant plus que les 3 000 euros d'indemnités devront compenser les 18 000 qu'ils percevaient en tant que stagiaires de la fonction publique et que le décompte de cette année pour la retraite est pour le moins problématique. Ah masterisation, que tu leur coutes cher et combien de crimes on commet en ton nom !

Mais le péril du terrain n'est pas le seul qui les guette. Deux écueils les attendent encore. Le stage rémunéré, mais non obligatoire n'est qu'un passetemps ou un moment fort de l'année, mais ce qui compte vraiment vient ensuite : le premier rendez-vous (le plus important, pas forcément celui qui précède l'autre) est l'oral, avec des épreuves où il conviendra de vérifier, avec une quasi-obstination, si la fameuse « compétence » (« agir en fonctionnaire de l'État, de manière éthique et responsable ») est avérée. Attention à ce moment-là, car un ou deux candidats sur trois seront éliminés ou placés en liste supplémentaire. Avoir consacré autant d'efforts et fait autant de sacrifices pour se faire recalier au bout de cinq ans d'épreuves dans tous les sens du terme correspond aux règles du jeu, mais il est vrai que cela se soldera, la plupart du temps, par une nouvelle année où la poursuite d'un seul objectif augmentera les chances de réussite. Mais l'année n'est pas finie, nous sommes en master, à l'université, et cette masterisation, c'est concours et examen. Attention à ne pas devenir un de ces reçus-collés qui finiront par être collés-collés, car sans master, pas de titularisation. Autrement dit, reçue à l'écrit, reçue à l'oral, stagiaire satisfaisante, toute personne peut se retrouver licenciée dans la mesure où elle n'obtient pas le diplôme de master. Il faut satisfaire à une autre logique, celle de la recherche ; même s'il est aménagé dans ses exigences, le mémoire n'est pas une simple formalité et l'histoire regorge d'études interrompues à ce moment-là et par cette exigence. Comment se fait-il que cet échec ou cet abandon justifie un licenciement ? Tout simplement parce que le niveau a été relevé et que les textes subordonnent la titularisation à l'obtention du diplôme tout en aménageant une procédure de recrutement en cours d'études. Heureusement, le stage de stage va constituer une ultime chance pour des milliers de stagiaires. Mais à quel prix ?

Entrer dans le métier sans démissionner tout de suite

Nous nous trouvons dans le seul domaine où une concession minimale a été faite par Xavier Darcos (ministre de l'Éducation nationale) : le premier année d'exercice doit être à temps partiel. Mais, même cela est insuffisant pour les grands argentiers. Il faut donc que le stage soit à temps partiel massé³ ! Tout le monde a compris que pour apprendre leur métier, les enseignants apprennent à temps partiel. Pas du tout ! Depuis le début, ils sont pensés comme moyens d'enseignement à temps complet. Comment faire donc ? Leur confier des classes de septembre à juin, à temps complet donc, mais trouver le moyen de les libérer pour dire que la promesse d'une formation a été tenue. D'où un premier tour de passe-passe : les faire rem-

placer par les étudiants du M2 en février, mars ou avril, le temps des 108 heures en responsabilité. Comme cela ne fait pas le compte (le tiers temps), deux autres « astuces » (on pourrait remplacer ce substantif par un autre) : la première consiste en une recommandation dont la faisabilité laisse perplexe : faire travailler les gens dix-huit heures ou vingt-quatre heures (plus deux), mais les libérer un jour pour leur permettre de suivre une formation. Autrement dit, le temps partiel se trouve transformé en temps plus que complet. Et les paquets de copies se corrigeront pendant ce temps de formation obligatoire. La seconde est de compter comme temps de formation celui qui est passé avec le tuteur « compagnon ».

Autre inquiétude : comment survivront-ils à cette immersion ? Certes, nombreux sont celles et ceux parmi nous qui ont débuté dans ces conditions ! Mais, la plupart d'entre nous ne souhaitent pas, même au pire des antipédagogistes, de vivre cette expérience. Là encore, un expédient a été imaginé : libérer le conseiller de classe jusqu'à la Toussaint. Comment le remplacer ? Les titulaires-remplaçants seront mobilisés : ils ne font rien jusqu'à l'arrivée des premiers frimas. Et si l'on manque de remplaçants, à cela ne tienne, on puisera dans le futur réservoir de stagiaires, si possible titulaires d'un master. La boucle est bouclée, puisqu'au fil des ans se développera le master, c'est le master qui importe et que le conseiller de classe ne rapporte rien, sinon l'usure à long terme. De toute manière, la formule « maître assistant » dans la mesure du possible ne fait que constater la possibilité de mettre en œuvre ce qui paraît être une chance d'éviter la noyade pour bien des milliers de stagiaires débutants.

Au terme de cette année, le stagiaire aura un compagnon pendant les deux premiers trimestres. Où seront-ils ensemble ? Que fera chacun ? Quel sera le rôle du stagiaire ? Comment sera désigné le tuteur ? Bénéficiera-t-il d'une rémunération (à la charge de l'État ?), puis seul dans la classe jusqu'en février ? La formation en février et mars, puis à nouveau seul dans la classe avec peut-être une journée de formation en avril ? Et un mémoire à terminer, le stagiaire n'aura plus qu'à attendre que la titularisation se passe bien.

Enfin, c'est le point de vue égoïste, celui du seul stagiaire. Et les élèves ? Et les parents ? Comment vont-ils subir ou accepter cette bizarrerie imaginée pour récupérer encore 15 000 postes de plus ? Dans la classe du stagiaire, la présence d'un étudiant risque de provoquer quelques inquiétudes sur lesquelles il faudra mener une opération ciblée par l'école ou l'établissement pour les apaiser, voire pour faire preuve d'autorité. Il y a aussi le cas du tuteur qui n'interviendra dans sa ou ses classes que début novembre. Là encore, de nombreux exemples établissent que les parents, voire les élèves, ne comprennent pas qu'on remplace un enseignant au motif qu'il excelle dans sa classe. Les intéressés vont-ils apprécier cette promotion qui ne semble accompagnée d'aucun avantage lisible et visible ? L'inspection va-t-elle les désigner de force ou admettre les refus qui se constatent, parfois devant les stagiaires ?

Qui accompagnera donc les nouveaux stagiaires ? Ce n'est probablement pas une mauvaise idée de confier à l'établissement, à un tutorat éventuellement collectif, le soin d'accueillir les novices. Des recherches récentes, comme la thèse de Sylvie Moussay, l'attestent. Mais le faire dans les conditions prévues va nécessiter un réel effort d'imagination et beaucoup de bonne volonté pour que les déga-

3 Nous appuyons nos dires sur les projets qui circulent à Montpellier et dans le pays. Ce sont des sources sûres, même si le pire n'est jamais certain !

collatéraux d'une démission de l'État dans la formation de ses propres fonctionnaires et dans l'imposition aux universités d'une charge imposée avec désinvolture soient évités. Le président de la Conférence des présidents d'université a sans doute bien fait de quitter le groupe de travail qui lui a été confié avec le recteur Marois, puisque les propositions et analyses ont été foulées aux pieds et que les masques sont définitivement tombés avec les circulaires, décrets et arrêtés qui se succèdent et déçoivent tous les uns plus que les autres. Comme le pire n'est jamais sûr, les acteurs vont imaginer, sur le terrain et dans les pratiques, des arrangements permettant de faire fonctionner l'école. Cet article voudrait initier le mouvement. Mais il y aura sans doute un choc au moment de l'évaluation de ce nouveau système et de sa comparaison avec celui des IUFM qui n'était pas parfait, loin de là, mais qui donnait une place à la formation. Aujourd'hui, on en est au strapontin. Pour quand la réalisation du rêve de François Fillon et de Xavier Darcos ? La fin de la formation et la fermeture des IUFM, dernier vestige de la tradition républicaine fondée sur les écoles normales, sont dans les gènes de cette réorganisation destinée à récupérer tous les coûts cachés de la formation et les gisements de postes nécessaires pour compenser les départs en retraite non remplacés.

Comment les personnes recrutées à ce niveau de master feront-elles cours ? Surtout dans la première période où elles seront démunies, absorbées par la multiplicité des tâches ? Déjà, dans certains rectorats, quelques inspecteurs ont trouvé la parade : il suffira de leur donner des fiches de préparation qu'elles n'auront qu'à suivre. La « *prolétarisation* » des enseignants (Perrenoud) est en marche, et ces effets pernecieux d'un système absurde ne pourront faire illusion longtemps. Jusqu'à la

Toussaint, les compagnons vont dissimuler le malaise et l'impéritie quand on en trouvera. Mais après ? Novembre et décembre ne vont-ils pas se transformer en mois où les faits divers concernant de jeunes enseignants démunis se multiplieront ? La souffrance des débutants ne prendra-t-elle pas le pas sur le plaisir d'enseigner ?

L'égalité des candidats devant les concours est largement écornée depuis longtemps. L'offensive actuelle ne fait que renforcer cet état de fait en retardant l'entrée dans le métier et en en faisant un enjeu financier à l'instar des études de médecine. Mais si les objectifs de cette attaque contre la fonction publique sont purement et simplement idéologiques, la mise en œuvre de l'opération vise des économies budgétaires, ridicules face aux déficits colossaux actuels, et, accessoirement, va rendre crédible le recours à de simples contractuels détenteurs du master d'enseignement pour assurer l'enseignement. Les étapes ultérieures sont connues : sortir les écoles, collèges et lycées du secteur public pour en faire des structures indépendantes, chargées d'accueillir les enfants et les adolescents dans le cadre d'un contrat avec l'État. Et les élèves dans tout ça ? Cette politique de démission nationale est fortement contrastée avec ceux des pays qui réussissent, comme la Finlande. Quant aux enseignants, le conseil à leur donner consiste à déjouer les absurdités du système pour les déjouer, à contourner l'enchaînement M1-M2 dont ils pourraient bénéficier par l'anticipation (le fait de commencer à s'impliquer vraiment dans leur M2 dès la première année et dans la préparation des concours tous les deux ans à la fois et n'en attraper aucun, ce qui suscite chez eux un sentiment d'échec dû à un allongement des études consécutif à un échec en M2 ou en M1, ou à un échec d'exercice.

Richard Étienne
Université Montpellier II

Exemplaire de démonstration



Dans les tourbillons de la masterisation, comment trouver un cap ?

Entretien avec Gilles Baillat

Un point d'étape sur les conséquences de la masterisation à mi-parcours, pour repérer les points de blocage et résoudre, les pistes possibles pour qu'une formation universitaire des enseignants se mette en place.

Cet entretien a été réalisé le 13 mars 2010 lors d'une réunion de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) au cours de laquelle Gilles Baillat a présenté les cinq objectifs et contraintes des masters de l'éducation et de la formation :

1. Une visée académique avec des savoirs au niveau bac + 5 ;
2. Des exigences élevées en matière de méthodologie de recherche (travail d'étude et de recherche ou mémoire) ;
3. Des possibilités d'insertion professionnelle ;
4. Une prise en main de la classe dès le mois de septembre qui suit le recrutement ;
5. Une réorientation des reçus (au master) – collés (au concours) sur la base de leurs connaissances et compétences.

Maintenant que les textes sont, pour la plupart, publiés ou en voie de l'être, nous n'en sommes plus au niveau des enjeux¹, mais de la réalisation, à commencer par les concours pour lesquels le ministère a mis en place des sujets zéro en français, histoire et mathématiques.

Les concours semblent-ils professionnalisants ? Quelle analyse peut-on en tirer ?

C'est une de ces questions sur lesquelles je me suis penché. Ce que je peux dire pour l'instant, c'est que les sujets zéro ne sont pas très bien accueillis par les enseignants. Il y a un contraste entre le premier degré et le second degré, souvent perçu comme beaucoup plus professionnalisant. La crainte que l'on peut avoir, c'est que les sujets laissent en dernier ressort une mauvaise impression très grande aux jurys qui leur permettent d'être dans un sens ou dans un autre, avec deux risques : celui de différences très fortes entre les divers concours de professeurs des écoles d'un endroit de la France à un autre, et celui d'écarts marqués entre les disciplines pour le second degré. Il y a aussi le danger que l'interprétation soit tirée du côté disciplinaire, et que le disciplinaire soit renvoyé non pas du côté de la

discipline scolaire, mais plutôt du côté de la discipline. Je préfère m'en tenir là sur ce sujet, car notre analyse est que nous ne pourrions pas nous prononcer sur ces nouvelles épreuves avant d'avoir vu les rapports de jury du premier concours, c'est-à-dire dans deux ans. Il m'a été dit que les jurys recevront des consignes pour que les épreuves soient très professionnalisantes. Mais que feront-ils de ces consignes ?

Ma seconde question portera sur les masters qui ne me semblent ni professionnels ni de recherche, mais d'un troisième type...

Où, ce qui est compliqué, c'est que là aussi il y a un arrière-plan général. Le souhait de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), c'est que tous les masters deviennent des masters mixtes. Dans mon université, tous les masters sont déjà professionnels et recherche simultanément, la recherche étant de plus en plus perçue comme un métier parmi d'autres. Un master recherche peut donc être conçu comme ayant aussi une forte dimension professionnelle. Une fois qu'on a dit ça, les cinq contraintes indiquées préfigurent les difficultés de demain : ces contraintes impliquent une familiarisation avec la recherche, une mise en formation, des connaissances disciplinaires, une insertion professionnelle, etc. Ce seront donc des masters extrêmement difficiles pour les étudiants. On ne voit trop comment ces masters vont être perçus, et la satisfaction si ne sont pas levées deux ou trois contraintes.

- l'admissibilité en deuxième année de master ;
- le caractère non obligatoire des stages dans le cadre du concours.

Le fait que les stages ne soient pas obligatoires pour présenter le concours laisse les étudiants surchargés de travail et donc des stratégies d'arbitrage, de choix, à aborder. La priorité de la formation pour se concentrer sur l'essentiel est pour eux de réussir le concours. Si les stages, qui sont présents dans les maquettes, deviennent des stages à pratiquer à minima, voire purement et simplement abandonnés. En réalité, les stages demandent un investissement qui risque de faire reculer les étudiants.

Dans les masters, l'aspect professionnel a-t-il la place qui avait été souhaitée dans votre article sur les enjeux de la réforme ? N'a-t-il pas été oublié en cours de route en raison des contraintes liées à la gouvernance des universités et des IUFM ?

La circulaire du 23 décembre 2009 indique aux universités les critères à partir desquels les masters vont être habilités. On voit apparaître, d'une part, un discours global qui accorde une grande importance à la professionnalisation. Tout se passe donc comme si la DGESIP jouait le jeu de la professionnalisation. En même temps, les choix qui sont faits, à savoir des masters disciplinaires pour le second degré et de nouveaux masters pour le premier degré, font apparaître un décalage entre les professeurs des écoles qui obtiendront un master à forte dominante professionnalisante et les professeurs de collège et lycée qui risquent d'être enfermés dans les disciplines académiques, sans même nécessairement une ouverture sur les disciplines scolaires, et avec une faible dimension professionnelle du fait des contraintes qui vont peser sur les étudiants, mais aussi sur les choix opérés par les responsables de mentions

1 Voir l'article de Gilles Baillat « Les enjeux d'une réforme » dans ce dossier.

et de spécialités. La réponse sur la professionnalité se lira donc dans les maquettes qui vont remonter : quelle sera la nature des parcours ? Quelle sera la dose de stages qui sera proposée dans les masters ? Tout cela n'est pas encore connu. Il y a ce qui est affiché et ce qui va se faire. Il faut donc attendre encore un an pour connaître ce qui se met en place.

Pour remonter dans le temps, que peut-on dire de la lettre du ministre aux recteurs qui organisent la première année d'exercice des lauréats du concours 2010 ?

La prise en main des classes à partir de septembre 2010 par des étudiants qui n'auront connu que quatre années de formation universitaire est bien en contradiction avec le projet qui repose sur un recrutement à master 2 et non comme c'est le cas pour eux.

Où, c'est bien la génération sacrifiée alors.

Nous voyons cette prise en main de la classe dès septembre avec inquiétude, parce que la circulaire tient un discours rassurant sur le fait qu'ils seront accueillis dès la fin du mois d'août, qu'ils seront accompagnés par des « compagnons » en début d'année. Mais ce discours procède d'une logique selon laquelle on vivrait dans un monde parfait. Or, nous connaissons le monde réel dans lequel ces étudiants vont être placés. Il n'est pas du tout certain qu'on leur trouvera des compagnons chevronnés sur place. Partout en France, nous avons des stagiaires qui ont des conseillers pédagogiques très éloignés de leur établissement. Donc, les conditions de la mise en œuvre concrète, dans ce que nous en connaissons, ne sont pas réunies. Il y a des contraintes financières qui pèsent sur les rectorats et qui inquiètent tous ceux qui commencent à préparer l'an prochain. En particulier pour la génération sacrifiée, celle de 2010-2011, parce qu'ils auront commencé leur formation dans l'ancien système et qu'ils l'acheveront dans le nouveau, qui n'est pas encore prêt. Nous proposons que leur soit aménagée une formation proche de celle des deuxième année actuels, puisqu'ils ont étudié et passé le concours selon ce modèle. Pour ceux qui obtiendront le concours à partir de 2011, c'est différent, puisqu'ils auront connu la nouvelle formation donnée dans le cadre des masters.

Y a-t-il un avenir pour les IUFM ? Et lequel ?

Honnêtement, il y a six ou huit mois, j'étais pressé de voir avec les collègues directeurs d'IUFM et les présidents d'université les solutions à mettre en place pour passer dans le nouveau contexte.

formation des enseignants. C'est la raison pour laquelle un groupe de travail réfléchit sur ce sujet. Les universités ont déclaré qu'elles ont intégré les IUFM non pour les faire disparaître, mais pour les faire évoluer. Une conséquence de cette évolution est qu'il est beaucoup plus difficile au ministre de décider seul de leur avenir.

Je comprends, mais, en même temps, c'est la « patate chaude » qu'il a été trop content de passer à d'autres.

En fait, lorsque nous évoquons ces questions avec les responsables ministériels, nous avons l'impression que ces derniers ne sont pas pressés à ce sujet. Pour la mise en stage, par exemple, les services académiques craignent de ne pas pouvoir l'assumer seuls ; ce qui nous incite à anticiper parce que, à partir du moment où nous allons ouvrir des masters, nous allons avoir, dès l'an prochain, des étudiants qui viendront s'inscrire sans nécessairement avoir l'intention de passer les concours de l'enseignement. Par exemple, l'une des spécialités ouvertes à l'université de Reims prévoit trois parcours : un sur la recherche proprement dite, sur les questions d'enseignement, deux autres sur les métiers de l'éducation scolaire, et celui sur l'ingénierie de formation, la formation de formateurs qui ont beaucoup de succès dans la mesure où il n'y a pratiquement pas d'autres localement en France sur ce sujet. Les étudiants qui vont s'inscrire ne s'intéressent pas tous à l'éducation scolaire. Dans l'état actuel des choses, les IUFM ne vont pas réussir, même si la masterisation va entraîner des modifications dans la composition et les centres de gravité de ces universités.

Quelle serait votre préoccupation en tant que directeur d'IUFM et président de la conférence des directeurs ?

En tant que président, mon rôle est de voir si la réforme provoque la libération des acteurs. Le monde veut faire des masters de l'éducation et de la formation. Dans ces conditions, comment assurer une cohérence, une vision nationale pour l'éducation ? Et comment la conférence des directeurs peut-elle s'adapter et proposer des cadres permettant de construire cette vision cohérente ? Je ne peux pas aller plus loin sur ce sujet, si ce n'est par exemple nous réfléchissons à la manière qui va permettre la formation de tous les acteurs qui s'intéressent à l'enseignement des enseignants. La CDIUFM est une commission ouverte qui ne considère pas comme des ennemis ceux qui souhaitent partager avec nous réflexions et idées sur la formation des enseignants.

Gilles Baillet

Directeur de l'IUFM de Reims, président de la conférence des directeurs d'IUFM

Richard Étienne

Professeur en sciences de l'éducation à Montpellier, membre du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*

Exemplaire de démonstration



Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Brédet et Nicole Priou

Un colloque de l'IREA, tenu à Paris le 16 juin 2010, a été l'occasion de prendre du recul sur les bouleversements qui affectent la formation des enseignants en France : de quoi mieux comprendre les logiques de cette « massification », de quoi aussi alimenter la réflexion pour imaginer des pistes possibles dans ce nouveau cadre.

Les Actes de ce colloque seront disponibles en 2011 : plus d'informations sur le site de l'IREA, irea-agen-cfdt.fr.

Avec la même perspective (aller voir ailleurs pour mieux voir « chez nous »), l'IREA organise un colloque sur le socle commun, coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk et Françoise Clere les 3 et 4 décembre 2010 à Paris.

Le Conseil de l'Europe réuni à Lisbonne en 2000 avait fixé en 2010 comme échéance « pour améliorer la qualité globale des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE » en s'appuyant sur « la formation des enseignants et des formateurs ». Pour l'IREA, l'heure était donc propice pour dresser un premier bilan. Une initiative heureuse et un beau défi relevé que celui de mobiliser une quinzaine de chercheurs et une centaine de participants sur « la formation initiale des enseignants en Europe », afin d'en repérer convergences, divergences et évolutions.

Annette Borde (INRP) le notait d'entrée : sur la formation initiale, les recherches comparatistes sont peu nombreuses : les discussions ou les polémiques s'appuient donc plus sur des opinions que sur des résultats de recherche. Quant à celles sur la formation continue, elles sont inexistantes, peut-être parce que la formation continue des enseignants est elle-même très lacunaire.

Les intervenants ont insisté sur les multiples paramètres des comparaisons internationales : statut des enseignants¹, l'éventuelle pénurie d'enseignants², les modes de sélection, la place des universités dans chacun de ces domaines. La prudence dans les hypothèses et l'indulgence dans les hypothèses sont donc à privilégier avec précaution.

Quelles convergences ?

Enseigner est un métier qui s'apprend : tel est le consensus, évoqué par Annette Bon. Il a mis du temps à s'établir, mais semble désormais partagé par les instances de l'UE. Mais qu'apprend-on quand on apprend le métier et où l'apprend-on ? Selon la figure du « bon enseignant », les réponses apportées peuvent être différentes, voire divergentes. Veut-on promouvoir un bon technicien qui répète et incorpore des gestes qui ont fait leurs preuves ? Un praticien réflexif autonome, capable d'identifier finement

la nature des problèmes professionnels qu'il rencontre et de puiser dans les résultats de la recherche des réponses adaptées ? Dans le premier cas, on mettra essentiellement sur l'apprentissage « sur le tas », l'immersion en milieu professionnel ; dans le second, sur la formation par la recherche. Lorsqu'on estime que les deux dimensions sont complémentaires, leur articulation implique une collaboration étroite du monde de la recherche et du monde de la formation, du mal à s'organiser.

Autre enjeu à l'œuvre : la formation des enseignants du premier cycle. Ce cycle a vu son degré d'universitarisation croître ces dernières années. Mais comment l'université a-t-elle répondu à ces exigences de cette formation ? Plus à l'aise avec les savoirs académiques et les démarches de recherche, elle a du mal à leur place aux savoirs de la pratique. Si les facultés considèrent les futurs enseignants comme une clientèle non négligeable, elles cherchent à éviter les formations de pratique propices à l'obtention de financements de recherche. D'ailleurs – rappelait Dominique (président de l'université de Toulouse) – pour les deux universitaires, l'enseignement n'est pas un métier qui s'apprend : on comprend donc leur difficulté à intervenir ce champ de la formation des enseignants. D'autant que quand une sélection drastique conduit à ne retenir que 12 à 15 % des postulants on peut, comme Elisabeth Flitner (université de Potsdam), s'interroger : « Faut-il impérativement avoir été bon élève pour être bon enseignant ? ».

Autre problème pour l'université : elle est déjà, en certains lieux, confrontée à une perte de monopole. On voit apparaître des opérateurs qui la concurrencent dans la formation des enseignants : accréditation de consortium d'établissements en Angleterre par exemple, demain, peut-être, officines privées. Si l'université n'est plus l'opérateur exclusif, ce n'est pas sans risque – selon Régis Malet (université Lille 3) – d'une opacification du contrat moral qui lie une nation à ses enseignants.

Les politiques éducatives insérées dans les évolutions des politiques publiques

Plusieurs intervenants (Olivier Rey, Régis Malet, Alain Mouchoux) ont fortement insisté sur la nécessité de sortir du cadre éducatif pour comprendre la logique de certaines politiques. En effet, les dispositifs d'éducation et de

1 Les enseignants ne sont fonctionnaires à vie, comme en France, que dans neuf pays de l'UE.

2 Particulièrement importante en Angleterre, ce qui tend à faire choisir des modalités de formation peu exigeantes, basées sur la reproduction de « bonnes pratiques ».

3 L'orientation dans les filières de préparation aux métiers enseignants se fait par concours d'entrée dès après le baccalauréat en Allemagne et en Finlande.

formation sont pris dans des évolutions qui les dépassent. Les décisions qui les concernent peuvent à la fois s'originer ailleurs que dans le seul traitement des problèmes du système éducatif ou – politique européenne oblige – transposer, sans toujours suffisamment de pertinence, de bonnes pratiques venues d'ailleurs qui ne seront pas forcément adaptées aux données du pays. Il faut cependant noter que les discours ne sont pas univoques, que les simplismes sur des recommandations européennes qui ne tendraient qu'à la libéralisation des systèmes éducatifs, imposant des politiques décrites comme rétrogrades aux gouvernements nationaux, caricaturent une réalité complexe : les discours autour du thème de la société de la connaissance, le souci d'enquêtes internationales correspondent aussi à de réelles préoccupations des instances européennes pour accroître les niveaux de formation.

Reste que l'influence du courant du *New Public Management* se retrouve dans de nombreuses politiques nationales, sous diverses formes :

- Le passage d'un État régulateur, garant des certifications (en ce qui concerne les questions éducatives, pour les diplômes comme pour le recrutement des enseignants) à un État évaluateur, définissant des outils de guidance accréditant, ou pas, tel ou tel organisme de formation ;
- Le principe d'imputabilité (*accountability*) : les écoles sont responsables de leurs résultats, dont elles doivent rendre compte, en particulier aux usagers.

Le dernier mot aux acteurs...

Autre constante plusieurs fois évoquée : la coexistence des programmes officiels et des programmes cachés. La description d'un dispositif, son imposition comme norme ne dictent pas de façon aboutie l'usage qui en sera fait. La qualité d'un cours universitaire de master ou de l'accompagnement d'un stage passe par ceux qui les mettent en œuvre. Et c'est parfois là que se joue une différence décisive.

C'était bien là aussi une limite des critiques générales à l'égard des IUFM : ceux-ci se sont-ils donné, ou bien leur a-t-on donné les moyens de former leurs formateurs ? Si

selon la formule, le niveau d'un système éducatif ne peut pas être supérieur à la qualité professionnelle des enseignants qui y exercent, la transposition est vraie pour les organismes de formation. Pour la France, la question de l'universitarisation de la formation peut être considérée comme réglée : celle des intervenants dans les masters, de leurs compétences professionnelles, reste ouverte. Des universitaires chercheurs, loin des questions pédagogiques de l'enseignement primaire ou secondaire ? Des membres des corps d'inspection, au risque d'une confusion des fonctions ? Des enseignants « chevronnés », en rupture avec l'idée simple que la maîtrise d'une compétence doit se faire à garantir la compétence à la transmettre ?

Au vu de l'ampleur de ces questions, il ne faut pas être qu'une bonne idée, à poursuivre, de regarder ce qui se fait ailleurs...

© 2010 Nicole Priou

Exemplaire de démonstration



La vocation à enseigner, une question brûlante pour la formation ?

Patrice Brédet

La question de l'organisation de la formation des enseignants, de la répartition des rôles entre Éducation nationale et université, doit être aussi l'occasion de débattre des valeurs qui animent les professionnels dont la fonction est de contribuer à l'éducation des nouvelles générations, à la transmission du patrimoine culturel.

Enseigner est un métier politique au sens fort du terme, pour lequel « éthique » et « responsabilité », pour reprendre les termes d'une des compétences du référentiel, sont à prendre très au sérieux.

Un enseignant n'est pas qu'un technicien d'apprentissages

Le métier d'enseignant n'est certes pas qu'une question de talent ou de charisme, ce n'est pas non plus qu'une affaire de techniques à acquérir pour gérer des classes ou transmettre des connaissances à des élèves plus ou moins bien disposés à les recevoir. On parle souvent de « vocation » à propos des enseignants, c'est effectivement un métier qui s'exerce en fonction de valeurs, de convictions, de conceptions de la société, du rôle que l'école peut y tenir, doit y tenir. C'est un univers professionnel où les syndicats ne s'occupent pas que de mutations et de salaires, mais aussi des contenus des programmes, des examens, de l'organisation même du système éducatif, qui est structuré aussi par des « mouvements pédagogiques » : associations disciplinaires, mouvements « d'éducation nouvelle » comme le CRAP, Courants pédagogiques ou davantage nostalgiques (« Sauvegarde de la formation assume-t-elle cette responsabilité ? »). Comment la formation assume-t-elle cette responsabilité ?

Comprendre qu'on puisse ne pas comprendre
Je voudrais insister par exemple sur l'ignorance qui ne va pas de soi dans le cadre de la formation : la capacité à remettre en cause les évidences, à remettre en question les savoirs les plus établis. Sans pour autant prôner l'ignorance pour les maîtres, il me semble que ceux-ci soient capables de se mettre à la place de celui qui ignore, ce qui n'est pas rien. Un enseignant doit maîtriser des savoirs, des routines, des pratiques, bien sûr, mais aussi considérer toujours qu'ils ne vont pas de soi, qu'il peut y avoir des représentations et des pratiques qui en détournent, qui s'y opposent. Si on ne cultive pas ce regard sur les apprentissages, on risque fort de se contenter de connivence avec ceux qui « voient ce qu'on veut dire », qui ont les bonnes

« habitudes de travail », et d'incompréhension, voire de mépris, pour les élèves, et leurs parents, plus éloignés de la culture scolaire : c'est bien aussi de vision du métier qu'il s'agit.

Apprendre qu'on n'apprend pas qu'à l'école

Un exemple d'idée toute faite qu'il faut pour le moins interroger : améliore-t-on vraiment la formation des enseignants en l'universitarisant, en demandant à ceux qui en ont la vocation de prolonger leur formation initiale jusqu'à un master, c'est-à-dire en augmentant le temps qu'ils auront passé dans l'institution scolaire. « hors du monde », en tout cas dans un univers dédié à l'étude et à la transmission des savoirs ? Osons le contrepied : et si, plutôt qu'un master, on imposait aux candidats à des fonctions d'enseignement d'avoir exercé quelques années une autre activité professionnelle, d'avoir fréquenté d'autres lieux de travail que des salles de classe ou des amphithéâtres, d'avoir effectué quelque chose comme un service civique dans une association d'éducation populaire ? Les enseignants ne seraient-ils pas ainsi mieux préparés à gérer les relations avec les parents, les questions d'orientation, à mieux juger ce que fait et ce que ne fait pas l'école ? Ne serait-ce pas autant d'occasions de mieux saisir par rapport à leurs motivations, leur vision du métier, leur vocation ?

Qu'a-t-on besoin d'apprendre à l'université ?

Qu'est-ce que les futurs enseignants vont apprendre en passant deux ans supplémentaires à l'université ? Est-ce que les élèves des écoles normales seront beaucoup mieux pris en charge par des enseignants masterisés qu'au temps des normalementiens ? Quel fin de troisième ? S'il s'agit d'accroître leur maîtrise dans un champ disciplinaire, de devenir des experts, selon le bon mot, connaissent-ils déjà presque de presque rien, comment éviter l'amer désarroi devant des adolescents à la motivation floue ? S'il s'agit de leur donner des conférences de pédagogie, ou de travailler sur des dispositifs de formation *in vitro*, comment éviter de décrédibiliser la formation par la façon dont on le véhicule ?

La tâche majeure est de travailler sur la didactique des disciplines, des savoirs, au sens le plus fort du terme : leur épistémologie, leur dimension anthropologique, toutes les questions fondamentales que l'on se pose trop rarement derrière l'image facile de la « transmission » de connaissances. Il ne suffit pas de savoir quoi enseigner, on peut même dire qu'on ne peut enseigner de façon efficace si l'on ne s'est pas demandé pourquoi on l'enseigne : pourquoi ces savoirs, pourquoi ces notions, à ces élèves, dans cette société, à cette étape de l'histoire de l'humanité ? On ne peut, certes, se poser ces questions à chaque heure de cours, le temps de la formation universitaire serait un temps privilégié pour au moins initier ce questionnement, réfléchir sur le sens du métier de « passeur culturel ».

Au-delà de toutes les questions d'organisation, de place de concours, de niveau de recrutement, il nous faut dire, et c'est l'une des raisons d'être de nos mouvements pédagogiques, que l'essentiel est ailleurs : un enseignant n'est pas avant tout un fonctionnaire de l'État, ni un succédané d'universitaire, ni un apprenti chercheur ; c'est un pro-

1. Il n'y a pas si longtemps, puisque les derniers d'entre eux sont encore en activité.

fessionnel au sens fort du terme, qui maîtrise toutes les dimensions de son métier, qui se donne les moyens d'être acteur de son travail dans le cadre d'un collectif ; c'est aussi un pédagogue, animé par la conviction en l'éducabilité de

tous, considérant les jeunes comme des citoyens en devenir qu'il s'agit d'aider à devenir acteur de leur vie, individuelle et collective.

Patrice Bride

Exemplaire de démonstration



19

des sujets de concours qui soient à la fois discriminants socialement – pour les réussir il faut connaître les manières propres aux belles lettres – et vertigineusement orthogonaux à tous les savoirs sérieux disponibles sur la question.

Ainsi, d'après le ministère de l'Éducation nationale, pour enseigner dans le primaire, il est permis de ne rien connaître à la langue et à l'analyse de la langue, pour peu qu'on puisse élégamment en disserter. Tout cela montre un mépris inacceptable pour les professeurs des écoles et pour tous ceux qui œuvrent à préparer à ce métier.

Sylvie Piane

Professeure de sciences du langage
Université Paris-Sorbonne – IUFM de Paris

Les sujets d'histoire : une régression scientifique, pédagogique

Marie-Albane de Suremain

Les **sujets d'histoire** portent sur une histoire des grandes batailles et des grands hommes qui ont fait la France éternelle. Le prochain sujet portera-t-il, dans un mouvement d'audace inouïe, sur... Jeanne d'Arc – une femme ?!

Le premier sujet est libellé ainsi : « Expliquez pourquoi la date de 52 avant notre ère constitue un repère important de l'histoire de France ». Les « éléments de réponse attendus » sont stupéfiants, tant sur le fond que par la « méthode » suivie. Le corrigé revient dans un premier temps sur les événements de 52 (Gervin et Alésia, l'affrontement entre Vercingétorix et César), puis par une sorte d'emboîtement chronologique sur 52 dans la guerre des Gaules, et enfin en troisième partie de la place de cette année comme l'année de l'histoire de France.

Retour à l'historiographie du XIX^e siècle ?

L'étonnement croît au fil de la lecture. S'il est énoncé que « le lien entre la Gaule et la France est de soi », le corrigé ne va pas au-delà de ce qui est dit dans le paragraphe. Le suivant prend une tournure historiographique, sans que la démarche soit abordée, sans en tirer l'analyse critique qui s'impose. Il se contente d'intéresser pour les Gaulois développée au XIX^e s., et qui utilise une formulation prescriptive extrêmement ambiguë sur la manière d'aborder ce sujet : « Il faut donc dès lors conjuguer deux héritages : le Gaulois représente la vaillance, mais aussi le désordre, tandis que Rome est perçue comme le symbole de la civilisation ». Que signifient cette prescription et ce « présent historique » ? Ne serait-il pas plus rigoureux de préciser que ces poncifs renvoient à des constructions du XIX^e siècle ?

Le dernier paragraphe est encore plus édifiant. L'année 52 se trouve réduite au passage à cet « épisode d'Alésia » – épisode d'une saga « héroïque » ? Est-ce ce que signifie le retour du récit à l'école ? Il reprend telle quelle la lecture historiographique de cette bataille d'Alésia élaborée sous la III^e République comme vérité intemporelle – la lecture « objective » sans doute, un retour à l'histoire « positiviste » ? Ainsi, « *Alésia permet de mettre en valeur la figure héroïque de Vercingétorix qui résiste à l'envahisseur, tout comme elle signe la défaite de la barbarie sur la civilisation* ». Et de terminer par : « *Alésia depuis la III^e République est enseignée comme la bienheureuse défaite qui a permis à la civilisation de pénétrer en Gaule* » (c'est moi qui souligne).

L'auteur de ces lignes a dû se contenter des manuels d'histoire de la III^e République effectivement pour écrire ceci, et n'a sans doute jamais eu en main les documents d'accompagnement des derniers programmes d'histoire du primaire (2002, et on regrette alors très fortement ces « programmes Joutard ») qui évoquaient les civilisations grecques et celtes avant d'aborder le processus de romanisation... Mais non, voici qu'il est proclamé que c'est une histoire digne de l'imagerie d'Épinal qui est enseignée depuis la III^e République...

Ce n'est pas tout : la conclusion témoigne d'un traitement de l'histoire par la mémoire. Cette figure de Vercingétorix résistant est enfin présentée dans le manuel comme « construction mémorielle » qui ne saurait être rabattue sur l'histoire de la Gaule ou de l'héritage autant, sinon plus significatif que celui de la III^e République.

L'histoire se réduit-elle à une épreuve de mémoire des héritages mémoriels ? *Quid* des opérations de mémoire qui permettent de passer des mémoires à l'héritage ? Il est significatif que l'exemple de mémoire retenue soit celle d'un chef soumis – pour le bien de son peuple.

La didactique est réduite à un bêtisier de bêtises.

Cette épreuve conduit au bachotage d'un certain nombre de faits de la préhistoire à nos jours. Cet exemple ne montre qu'il suffira d'apprendre par cœur un « petit livre ».

Sans développer sur le deuxième sujet zéro (« comment les événements se sont déroulés en scène Louis XIV », avec trois reproductions de tableaux), on peut signaler qu'il ne s'agit pas d'une épreuve de commentaire de documents : ceux-ci sont présentés à titre de simple illustration et d'aide.

Les sujets et éléments de réponse attendus ne témoignent d'aucune ambition de formation des candidats à la réflexion et aux méthodes de l'histoire. Ces futurs professeurs pourront-ils enseigner autre chose qu'un récit national – ou européen – sorte de vulgate idéologique ?

Il n'est évidemment plus question de « pistes d'exploitation pédagogique » qui permettraient pourtant d'évaluer si les candidats avaient compris ce qu'est un document en histoire et comment l'exploiter, même de manière très simple !

Marie-Albane de Suremain

Maître de conférences en histoire, IUFM Créteil
UPEC, membre de la CNFDE (Coordination nationale pour la formation des enseignants)



Les « sujets zéro » en mathématiques... Peut mieux faire !

Copirelem¹

Le principal enjeu d'une formation en mathématiques des futurs professeurs des écoles consiste à apporter, au-delà des seuls savoirs mathématiques, un regard distancié permettant à tout candidat de se (re)questionner sur ces savoirs et d'appréhender les apports, les intérêts et les difficultés propres à l'enseignement de cette discipline à l'école primaire.

Une régression prévisible : les mathématiques limitées à la seule maîtrise de techniques

Dans l'ancien concours, le choix fait pour aborder cet aspect était de proposer une articulation entre connaissances mathématiques et didactiques via les questions complémentaires (analyse de productions d'élèves, d'extraits de manuels et de préparation de séances). En l'état actuel, ces exercices permettent d'évaluer des connaissances académiques, mais ne sont révélateurs d'aucune prise de recul sur les savoirs à enseigner à l'école.

L'élévation du niveau de formation des professeurs des écoles prônée par le ministère ne revient-elle qu'à s'assurer de la maîtrise d'un bagage mathématique de niveau collège ?

De plus, l'absence de note éliminatoire soulève une contradiction, avec la volonté de sélectionner des candidats ayant tous un bagage mathématique.

¹ Copirelem : Commission permanente des IREM sur l'enseignement élémentaire.

Une sélectivité discutable de l'épreuve écrite

La mise à l'épreuve de ces sujets zéro par des étudiants préparant actuellement le concours révèle la quasi-impossibilité de s'investir raisonnablement dans l'ensemble des parties de l'épreuve écrite en respectant le temps imparti. En effet, les exercices sont trop nombreux, et de plus, le rapport investissement/gain de points est très inégal. Par exemple, le vrai/faux/justifier suivant – extrait du sujet n°1 – exige un travail mathématique important dont le gain est limité à 0,5 point sur 20 pour le candidat scientifique qui réussira :



Ce type de question ne pénalise-t-il pas les candidats qui s'investissent dans la résolution des problèmes mathématiques de l'épreuve ?

Un cadrage d'épreuve qui renforce la spirale de l'échec

Les sujets proposés cantonnent les candidats dans une vision des mathématiques qui les a, pour le moins, déstabilisés à un moment de leur scolarité. Ils encouragent d'une réconciliation indispensable avec la discipline. Il est difficile d'imaginer que cela soit une aide suffisante sur leur pratique professionnelle à venir.

Comment enseigner et évaluer les mathématiques quand elles sont si éloignées de l'outil de sélection et d'échec ?

Une bonne culture mathématique est nécessaire au futur professeur des écoles. Les sujets zéro illustrent une régression vers des disciplines disciplinaires qui ne sont pas mis en lien avec une dimension professionnelle. L'épreuve écrite teste les candidats sur des savoirs mathématiques évacuant complètement la question fondamentale des mathématiques pour le professeur des écoles. Dans son cadrage actuel, l'épreuve orale ne peut certainement pas pallier tous ces manques.

La Copirelem

Exemplaire de démonstration

1. Histoire et enjeux

L'évolution pédagogique en France

Émile Durkheim

Cet extrait d'un cours du fondateur de la sociologie française voudrait replacer la réflexion dans son contexte. Certaines questions traversent le temps, d'autres se posent différemment. Un point de vue qui pourra paraître caustique, qui donne en tout cas à penser sur les permanences et les marges d'évolution de nos représentations de la formation.

Quoi de plus vain [...] que de conseiller aux hommes de se conduire comme s'ils n'étaient pas doués de raison et de réflexion ? La réflexion s'applique à ces problèmes d'éducation qui sont posés devant elle. La question est de savoir non s'il faut s'en servir, mais s'il faut s'en servir au hasard ou avec méthode ; or s'en servir méthodiquement, c'est faire de la pédagogie.

Mais certains, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile et puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire, ont dit couramment qu'une préparation pédagogique est nécessaire à l'instituteur, mais que, par une grâce divine, le professeur de lycée n'en a pas besoin. D'une part, on voit par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne ; de l'autre, la culture le met en état de manier avec intelligence ce qu'il reçoit pendant toute sa vie. Une autre imitation, on se demande comment, par cela seul, on sait critiquer les textes anciens, ou pourquoi on est rompu aux finesses des langues mortes ou vivantes, parce qu'il possède une érudition d'historien, il se trouverait, par cela seul, au courant des opérations nécessaires pour transmettre aux enfants l'enseignement qu'il a reçu. Il y a là deux sortes de pratiques très différentes et qui ne peuvent être apprises par les mêmes procédés. Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer ; ce n'est même pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se règlera sur les

souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ? Car alors le professeur de demain ne pourra que répéter les gestes de son professeur d'hier, et, comme celui-ci ne faisait lui-même qu'imiter son propre maître, on ne voit pas comment, dans cette suite ininterrompue de modèles qui se reproduisent les uns les autres, pourra jamais s'introduire quelque nouveauté.

L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion. Elle seule peut empêcher les habitudes de se prendre à cette forme immuable, rigide, hiératique, elle seule peut tenir en haleine, les entretenir dans cet état d'incertitude et de malléabilité qui leur permette de varier avec eux. Restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans la même mesure, le réduire à l'automatisme. Et peut-être est-ce là ce qui explique le fait surprenant et que nous aurons l'occasion de constater : c'est l'espèce de misonéisme dont notre enseignement secondaire a fait preuve pendant des siècles. Les choses, en effet, comment en France, alors, ont-elles changé, alors que le régime politique, tout au moins nominal, s'est complètement transformé, il y a eu, dans quelque chose qui est resté sensiblement immuable, pendant des temps tout récents : ce sont les concepts, les idées et les méthodes de ce qu'on est convenu d'appeler l'enseignement classique.

Il y a peut-être seulement on ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait d'une sorte de privilège qui lui permette de passer de toute culture pédagogique, mais on ne voit pas que ce n'est nulle part aussi indispensable. C'est dans les milieux scolaires où elle manque le plus qu'elle est le plus besoin.

En premier lieu, l'enseignement secondaire est un organisme autrement complexe que ne l'est l'enseignement primaire ; or, plus un organisme est complexe, plus il a besoin de réflexion pour s'adapter aux milieux qui l'entourent. Dans une école élémentaire, chaque classe, au moins en principe, est entre les mains d'un seul et unique maître ; par suite, l'enseignement qu'il donne se trouve avoir une unité toute naturelle, une unité très simple, qui n'a pas besoin d'être savamment organisée : c'est l'unité même de la personne qui enseigne.

Il n'en est pas de même au lycée où les divers enseignements reçus simultanément par un même élève sont généralement donnés par des maîtres différents. Ici, il existe une véritable division du travail pédagogique. Il y a un professeur de lettres, un professeur de langue, un autre d'histoire, un autre de mathématiques, etc. Par quel miracle l'unité pourrait-elle naître de cette diversité, si rien ne la prépare ? Comment ces enseignements hétérogènes

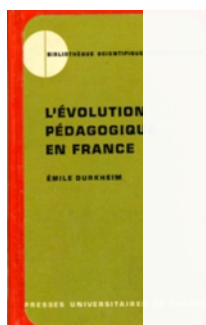


pourraient-ils s'ajuster les uns aux autres et se compléter de manière à former un tout, si ceux qui les donnent n'ont pas le sentiment de ce tout ? Il ne s'agit pas, au lycée surtout, de faire soit un mathématicien, soit un littérateur, soit un physicien, soit un naturaliste, mais de former un esprit au moyen des lettres, de l'histoire, des mathématiques, des sciences physiques, chimiques et naturelles. Mais comment chaque maître pourra-t-il s'acquitter de sa fonction, de la part qu'il lui revient dans l'œuvre totale, s'il ne sait pas quelle est cette œuvre et comment ces divers collaborateurs y doivent concourir avec lui, de manière à y rapporter constamment tout son enseignement ? Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit.

Mais il n'existe pas de problèmes plus complexes. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments divers dont est formée une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux diverses disciplines de l'enseignement.

Ajoutez à cela que le mot d'enseignement change de sens suivant qu'il s'agit d'un enfant de l'école primaire ou du lycée, de tel âge ou de tel autre, suivant qu'il se destine à tel genre d'activité ou à tel autre.

Or, s'il s'agit d'expliquer quel est le but auquel doit être subordonnée toute l'éducation, par quelles voies on y peut atteindre ; cela revient à donner un enseignement pédagogique, et c'est parce que cet enseignement fait défaut que les efforts des maîtres de nos lycées sont si souvent dans un état de dispersion, d'isolement mutuel qui les paralyse. Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée. Comment en serait-il autrement tant que, à l'université, chacun des groupes d'étudiants recevra son enseignement préféré séparément des autres, sans que rien ne conduise ces collaborateurs de demain à se réunir et à réfléchir en commun sur la tâche commune qui les attend ?



L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE

Émile Durkheim (1904-1905)

(Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcés en 1904-1905)

Avec une introduction de Maurice Halbwachs.

1^{re} partie : chapitres I à XIV

Un document produit en version numérique par Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi.

Avec l'autorisation gracieuse des Classiques des sciences sociales.

<http://dx.doi.org/doi:10.1522/0000018X>

Une collection développée en collaboration avec le Centre Paul-Émile-Boulet de l'université du Québec à Chicoutimi.

Quelques repères historiques sur la formation des enseignants

Claude Lelièvre

Qu'y avait-il avant les IUFM ? Des institutions spécifiques dont la longue histoire est rappelée ici, avec ses avancées, mais aussi des rêves jamais réalisés, comme celui d'une formation commune pour les enseignants de tous niveaux.

Au début des années 1880, les écoles normales d'instituteurs (qui avaient été généralisées par la loi Guizot de 1833) et les écoles normales d'institutrices (qui viennent d'être généralisées par la loi Paul Bert de 1880) se trouvent être le siège d'ambitions nouvelles. Dans la mesure où ils ne sont plus de simples auxiliaires du curé, et où leur mission est vitale pour la République, les instituteurs et les institutrices se doivent d'être particulièrement efficaces. Ils doivent être mieux formés pour bien réussir. La pédagogie fait partie de la liste des matières fixée par le décret du 29 juillet 1881, et celle-ci fait l'objet d'une attention toute particulière : on va donner aux élèves-maitres des connaissances sur les principes d'éducation, sur l'histoire de l'école, sur les méthodes et les procédés, sur la législation scolaire. Bref, l'enseignement devient un véritable métier, qui nécessite une véritable formation professionnelle. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir de bonnes habitudes et quelques techniques ; il s'agit d'apprendre à exercer ce métier difficile et important.

La difficile articulation théorie-pratique

Un problème essentiellement – particulièrement délicat à résoudre – émerge alors : comment penser (et instituer) une relation correcte entre la « théorie » et la « pratique », l'école normale et les « écoles d'application » ou « écoles annexes ». Les réponses varient. La réforme de 1905 qui promeut la formation professionnelle de la formation professionnelle des écoles normales primaires « la fonction essentielle des écoles normales est de préparer des brevetés qui formeront par eux-mêmes les futurs éducateurs de la démocratie » (1905). Désormais les élèves-maitres sont approuvés par le brevet supérieur au terme de leur seconde année d'études normales et un « examen de fin d'études normales » au terme de leur troisième année. Les programmes de première et seconde année se trouvent réduits et remaniés. Ceux de troisième année sont, quant à eux, longuement développés autour de deux grands axes : « les programmes et directions pédagogiques » (explicitant pour chaque discipline les modalités spécifiques de leur application pratique) ; « l'éducation professionnelle des élèves-maitres » (se préoccupant large-

ment de l'enseignement dispensé dans les écoles annexes ou les écoles d'application). Mais, en 1920, on revient à la formule de 1881. Afin de « rendre aux écoles normales le sentiment net de leur rôle spécial » (arrêté du 18 août 1920), on réintroduit la formation professionnelle dès la première année (en répartissant les stages des élèves-maitres sur les trois années de la scolarité) et le brevet supérieur comme unique sanction terminale. Les études portent en première année sur la pédagogie générale, en seconde année sur la pédagogie spéciale (celle des différentes « matières » ou « disciplines »), et en troisième année sur la morale professionnelle et l'administration scolaire.

Sous le Front populaire et vers l'École unique : le projet Jean Zay

Sous le Front populaire, le 5 mars 1937, Jean Zay, ministre (radical) de l'Éducation nationale, dépose un projet de loi qui a pour ambition une réforme d'ensemble de l'enseignement visant à établir l'École unique en unifiant toutes les formations primaires et en réorganisant le second degré pour qu'il soit accessible à tous les élèves capables d'en suivre les cours.

Dans ce cadre, la question des écoles normales ne peut être éludée. Jean Zay propose que les élèves-maitres soient désormais recrutés parmi les titulaires du brevet (alors qu'auparavant ils étaient recrutés par concours) et que les études normales soient plus exclusivement consacrées à la formation des maîtres du premier degré devront être bachelariées [...]. Les écoles normales subsisteront à côté des écoles professionnelles où les futurs maîtres apprendront dans leur vocation et feront l'apprentissage de leur difficile métier ». Dans ses mémoires, Jean Zay revient sur cette proposition. Son souci n'est pas que disparaissent l'esprit de corps des instituteurs, mais de gommer ce que l'on a appelé « l'esprit normalien ». Le plan de 1937 visait [...] à améliorer la formation des maîtres primaires en les faisant bénéficier des études supérieures, en les mêlant sur les bancs du lycée, du collège de l'université et en les soumettant au baccalauréat. Mais il maintenait l'école normale, d'abord comme école de formation, puis, après le baccalauréat et pendant deux années, comme institut de formation pédagogique. Il s'agissait de faire en sorte que l'éducation des écoles normales pouvait être « primaire », de supprimer le « vase clos », de ne pas laisser nos normaliens faire « bande à part » dans l'université, de conserver en même temps ce que l'école normale avait d'excellent – et c'était beaucoup : un esprit de corps au sens du terme, une émulation dans le dévouement et la foi professionnelle, d'où sortaient des équipes homogènes avec leur tradition ».

L'intermède du régime de Vichy :

la suppression des Écoles normales primaires

C'est l'intermède du régime de Vichy qui va paradoxalement précipiter certaines décisions et installer les écoles normales primaires dans un « entredeux » qui aboutira à l'effacement du « régime d'école normale », puis à leur disparition pure et simple. Les tenants du régime de Vichy accusent les instituteurs d'avoir déserté, de s'être mal battus, d'avoir prêché le pacifisme et l'antimilitarisme, d'être les principaux artisans de la déroute de 1940. La matrice de leur formation – les écoles normales – doit être détruite. Le 18 septembre 1940, Pétain signe une loi qui décrète la suppression des écoles normales. Le 20 novembre, une



autre loi organise les études des futurs instituteurs : ils seront désormais scolarisés, après avoir été recrutés par concours, dans un lycée où ils prépareront le baccalauréat. Le décret du 15 août 1941 crée les « instituts de formation professionnelle » (un par académie), où les élèves-maitres apprendront leur métier. Mais, à la Libération, les ordonnances du 9 août 1944 et du 31 mars 1945 annulent la législation de la période pétainiste : les instituts disparaissent et les écoles normales sont rétablies.

La Libération

Les écoles normales sont rétablies, certes, mais avec des changements importants qui vont peser lourd à terme. Il y a une seconde organisation de fait de la formation des instituteurs. Le décret du 6 juin 1946 stipule qu'ils doivent désormais préparer et obtenir le baccalauréat (au lieu du brevet supérieur) ; et leurs professeurs, en principe, sont désormais des enseignants que rien ne distingue plus de leurs collègues des lycées, puisqu'ils doivent être recrutés au sein du corps des professeurs du secondaire (ils ne sont donc plus issus du primaire supérieur, via les écoles normales primaires supérieures de Saint-Cloud et Fontenay comme auparavant). C'est la fin de l'autoreproduction du primaire en circuit fermé. Mais l'internat en école normale demeure une règle fondamentale, dans la ligne – assouplie – de la conception traditionnelle inspirée du séminaire.

Par ailleurs, le rapport de la Commission Langevin-Wallon de juin 1947 (qui sera la référence plus ou moins mythique de toutes les réformes envisagées par la suite), inspiré par le projet d'école unique, se prononce en toute cohérence pour un corps unique d'enseignants formés dans une structure unique. Il est proposé que des « maitres de matières communes » enseignent dans le primaire et le premier cycle du secondaire, que des « maitres de spécialités » professent dans le premier et le second cycle du secondaire, et que les uns et les autres suivent le même type de cursus dans les mêmes centres de formation. Pour tous il s'agit de deux ans de scolarité en école normale (après le baccalauréat) où ils doivent recevoir une formation professionnelle essentiellement pratique et être préparés à la « propédeutique » (un nouvel examen universitaire sanctionnant une année d'étude avant la licence, qui se passe alors en deux ans). Tous doivent ensuite obtenir une licence à l'issue de deux années d'études à l'université (pour les « maitres de spécialités » dans les disciplines universitaires spécialisées, un apprentissage des matières communes », un apprentissage universitaire – essentiellement théorique – ne verra pas le jour.

Deux versions du Capes (1950 et 1955)

Mais au début des années 1950, il existe deux versions du Capes (qui n'existera plus, d'ailleurs, puisque les enseignants du secondaire seront recrutés soit via l'agrégation, soit embauchés directement d'une licence puis titularisés sur leur poste à l'issue de quelque sorte, des « adjoints d'enseignement »).

Le décret du 1er avril 1950 institue un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du second degré (Capes) qui comprend deux parties : « Premièrement, une partie pratique dont les épreuves ne peuvent être subies qu'au cours de la seconde année d'un stage d'au moins deux années dans un collège ou un lycée ; deuxièmement, une partie théorique ». D'abord, donc, un stage pratique et son évaluation ;

ensuite un examen écrit, qui ne doit pas être livresque, mais étroitement professionnel : « Le stagiaire pourvu de conseils pédagogiques apprend son métier ; c'est la preuve de son apprentissage qu'on lui demandera au terme de son stage. Le succès au stage sera suivi d'un examen écrit dont les épreuves, à caractère très étroitement professionnel, devront confirmer l'adaptation du candidat aux différentes tâches qu'il a à remplir comme professeur. Le succès dépendra donc beaucoup moins d'une préparation intensive et livresque que de l'application au travail quotidien et de la réflexion personnelle sur ses conditions ».

Mais des craintes se font jour quant à la préparation au concours de l'agrégation, au rétrécissement de son aire de recrutement. Dès 1952, les partisans de la défense et illustration de l'agrégation ont gain de cause. Une deuxième mouture du Capes est mise en place, qui durera. Le décret du 22 janvier 1952 stipule : « Le concours pour l'obtention du Capes comprend deux parties indépendantes : premièrement une partie théorique qui comporte des épreuves écrites et une épreuve orale ; deuxièmement une partie pratique soutenue un an après le succès à la partie théorique ». Dans le Journal officiel du ministère de l'Éducation nationale, l'inspecteur général Campan commente la réponse à la question de ce nouveau dispositif, de cette inversion des épreuves, caractéristique essentielle du nouveau système, c'est-à-dire le concours de l'agrégation ». Il s'agit d'assurer, directement et indirectement – un recrutement de qualité pour l'agrégation, qui est ainsi

Du colloque d'Amiens (mai 1968) à la loi d'orientation (juillet 1968) à l'IUFM

En mars 1968, le colloque d'Amiens – centré sur les méthodes pédagogiques de la formation des maitres, et qui rassemble des fonctionnaires réformateurs et des innovateurs – propose un corps d'idées en matière de formation des enseignants très novateur : une formation commune pour tous, deux années de formation professionnelle pour tous avec un stage en responsabilité, une formation continue obligatoire et statutaire pour tous, enfin la création dans chaque académie d'un Centre de formation et de recherche en éducation. Il s'agit aussi et surtout de substituer aux écoles normales primaires et aux lieux de formation des autres enseignants du secondaire ou du technique) des centres interuniversitaires de formation et de recherche en éducation.

Les « événements de mai 1968 » et ses suites sonnent le glas définitif du style de formation « séminériale » en école normale. Une série de mesures sont décidées dès 1969. Les élèves-maitres sont désormais autorisés à être externes sans restriction aucune, et la suppression des classes préparant au baccalauréat est prévue (les classes de seconde et première sont supprimées en 1972 et 1973, puis celles de terminale). Le concours d'entrée à la fin de la troisième disparaît en 1977. Désormais, on ne rentre plus en école normale qu'après l'obtention du baccalauréat.

Un processus d'universitarisation du cursus et de la formation des futurs enseignants du primaire s'enclenche, qui aboutira finalement à la création des Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) – au début des années 90. Dès 1979, un « diplôme d'études générales universitaires » (Deug) doit être délivré par l'université aux futurs instituteurs. En 1982, on décide qu'un concours d'entrée dans les écoles normales sera ouvert aux étudiants déjà

titulaires d'un Deug (le concours pour bacheliers existant toujours par ailleurs). En 1984, la loi sur les universités précise que les écoles normales font désormais partie de l'enseignement supérieur.

Dès son arrivée au ministère de l'Éducation nationale, Lionel Jospin charge le recteur Bancel de préparer une commission qui rend son rapport le 10 octobre 1989 : « *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* ». La formation des enseignants est clairement définie en ter-

mes de professionnalisation. La loi d'orientation sur l'éducation promulguée le 14 juillet 1989 annonce la création de principe des IUFM. Deux caractéristiques sont affirmées sans appel : l'unicité des centres de formation et le caractère universitaire de la formation des enseignants de toutes catégories. La longue histoire des institutions spécifiques de formation des maîtres du primaire est terminée, et les écoles normales ont vécu. On entre dans une autre histoire de la formation des enseignants.

Claude Lelièvre

Professeur émérite d'histoire de l'éducation à Paris V

Exemplaire de démonstration



Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale

Marianne Auxenfans

L'institution n'a pas toujours reporté le recrutement des enseignants en fin de formation universitaire. Dans les périodes de pénurie d'étudiants, les « prérecrutements » dès l'amont des cursus universitaires ont aussi favorisé l'accès au métier d'enseignant à des étudiants de milieu populaire : une idée à reprendre à l'ère de la masterisation ?

La mémoire de ce qu'étaient les IPES, disparus il y a trente ans, s'est largement perdue dans la profession, de même que pour les autres systèmes de prérecrutement (EN, CFPT, etc.). La notion de prérecrutement renvoie à différentes expériences, plus ou moins anciennes, donc plus ou moins connues des jeunes générations d'enseignants, mais néanmoins marquantes et structurantes pour l'histoire des enseignants de ce secteur. Toutes ces expériences ont eu parti liée avec la nécessité, à un moment donné de l'histoire, de constituer un vivier suffisant d'étudiants à un niveau de qualification requis, pour répondre aux besoins de recrutement d'enseignants du service public d'éducation.

Les IPES (1957-1979)

Les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) sont créés en 1957 pour faire face à la montée en puissance du collège : « construire un collège par jour », il fallait aussi assurer un flux de enseignants qualifiés, par conséquent au sein du métier de professeur, puis fidéliser, un flux d'étudiants, à une époque où le « stock » d'étudiants était limité.

Recrutés par concours locaux dans les universités de +1, les Ipésiens percevaient un prétraitement pendant à 171 % du Salaire de l'Éducation nationale de l'époque, avec l'assurance d'obtenir un diplôme universitaire.

Outre les efforts en termes de formations supérieures de jeunes issus de milieux populaires, les IPES permirent à l'État employeur de planifier les recrutements dont il avait besoin, de créer en amont du concours un vivier d'étudiants titulaires du diplôme universitaire requis (en l'occurrence, la licence d'enseignement), de s'assurer que les futurs professeurs resteraient bien au service de l'Éducation nationale (via l'engagement décennal souscrit par les Ipésiens en contrepartie de leur salaire d'élèves professeurs).

Une des leçons de l'expérience IPES, c'est qu'il est très important, pour son attractivité, de veiller à ce qu'un pré-

recrutement n'enferme pas ses étudiants dans un débouché exclusif, et qu'au contraire il offre des possibilités de réorientation et de poursuite d'études au-delà du débouché principal, ne serait-ce que pour une fraction des étudiants prérecrutés (par exemple la possibilité d'aller à l'agrégation et au doctorat, au-delà du CAPES).

Autre leçon des IPES : le recrutement sur critère de mérite universitaire (par concours) n'est nullement contradictoire, avec un effet de rattrapage des inégalités géographiques : rien n'empêche l'État d'allouer à telle ou telle université, par exemple dans les DOM, un complément de poste d'IPES à cette fin.

De même, le recrutement sur critère de mérite n'a pas empêché que les IPES bénéficient largement aux étudiants issus des milieux populaires, devenant de fait un instrument de démocratisation des études supérieures et de l'accès à la profession enseignante, ce qui n'était pas leur fonction première. Ils ont aussi fourni à bon nombre des précaires de l'époque le moyen de financer la préparation à temps plein de la licence, puis du concours, donc l'accès à la titularisation, avec pour effet collatéral heureux la cohabitation et le brassage, à l'intérieur des formations, de jeunes étudiants et d'anciens maîtres, devenus maîtres dotés d'expérience sur le tas. Cela a permis de créer un climat de formation d'adultes, de relations professionnelles, pédagogiques et syndicales, qui ont joué un rôle dans la construction d'une identité professionnelle et collective forte.

Ceci dit, si les IPES ont recruté un nombre appréciable des trajectoires inespérées, comme l'accès d'enfants de petits agriculteurs à des postes de professeur, de chercheur au sein d'une université, c'est parce que les IPES étaient insérés dans une chaîne qui commençait au lycée, avec le concours de l'École normale d'enseignement secondaire, où certains lauréats pouvaient aller au lycée pour préparer le bac, puis poursuivre en fac, voire en prérecrutement, pour enchaîner avec Normale sup. Ainsi, on ne peut pas dire que le fait que, jusqu'à la fin des années 1970, le prérecrutement populaire n'était pas totalement absent des cursus de formation des enseignants et des ENS, ce qu'il est devenu ensuite... Commençons avec un flux continu et très important (entre 1957 et 1979, entre 25 et 30 000 personnes étaient en permanence salariées pour étudier en vue de devenir enseignantes), et de multiples paliers de prérecrutement, dont le premier dès la fin de troisième, on obtient une contribution très significative à la démocratisation de l'enseignement, y compris si l'objectif premier n'est pas celui-là.

Les Centres de Formation de Professeurs Techniques

Autre expérience de prérecrutement suscitée par les besoins du second degré : les cycles préparatoires aux concours de l'enseignement technique (CP-CAPT, puis CP-CAPET) en CFPT (Centre de Formation de Professeurs Techniques). Dans ce cas, le prérecrutement a favorisé non seulement la « planification des flux », mais aussi l'ancrage dans le second degré de disciplines technologiques, vectrices du développement des filières technologiques du lycée, elles-mêmes outils majeurs de la démocratisation de l'accès au bac dans les années 1970 à 1995.

Les disciplines technologiques ont pour spécificité d'avoir longtemps recruté une part importante de leurs enseignants chez les professionnels issus de l'industrie, les formations initiales étant en effet jomaines à l'université. L'arrêt de tout

recrutement de second degré à un niveau inférieur à la licence, l'intégration des professeurs techniques dans le corps des certifiés ont conduit à la généralisation du recrutement des professeurs certifiés à la licence dans des disciplines où il n'existait tout simplement pas de licence, et donc encore moins d'étudiants ni de professionnels licenciés, ce qui a posé un problème redoutable. Le développement des CAPET a imposé la création de licences technologiques, et un effort pour que les étudiants titulaires de BTS, de DUT ou de diplômes professionnels puissent obtenir ces licences nouvellement créées, afin de remplir les nouvelles conditions pour se présenter au CAPET.

Les cycles préparatoires au CAPET ont constitué le marabout qui a permis à des centaines d'étudiants et de professionnels de se consacrer entièrement, en tant qu'élèves professeurs prérecrutés à bac+2, de réussir leur licence universitaire moyennant les remises à niveau qui s'avéraient nécessaires en fonction de leur bagage antérieur, puis de bénéficier d'une préparation optimale et à temps plein aux épreuves du CAPET. C'est grâce aux centres CP-CAPET (de Cachan, Armentières, Tarbes, Rennes, Toulouse, etc., qu'ont pu être formés bien des professeurs de nos filières technologiques. C'est par la coopération entre ces centres et les universités qu'ont pu être mis au point rapidement les contenus et les enseignements des licences du secteur technologique industriel (génie mécanique et productique, génie électrique, etc.) comme pour les secteurs tertiaires et les sciences sanitaires et sociales... en adéquation avec les exigences du CAPET et du métier d'enseignant en lycée technologique, avec toutes les dimensions pédagogiques originales que ces filières ont construites et comportent toujours.

L'existence de tels centres de formation a donc favorisé tout un travail d'ingénierie de la formation, d'élaboration de contenus à visée professionnalisante, en lien avec l'université, dans les conditions de l'époque, certes (pas d'autonomie des universités...), mais avec des résultats qui peuvent nourrir notre réflexion d'aujourd'hui, quand il s'agit d'inventer des masters articulés aux préparations de concours de recrutement d'enseignant et correspondant aux métiers de l'enseignement dans leur diversité.

Le cas des ENS

Quatrième exemple de prérecrutement historiquement lié au second degré, et qui a l'avantage d'exister encore : les écoles normales supérieures.

Le parcours de formation en ENS commence par un prérecrutement, via un concours disciplinaire préparé en règle générale en classes prépas, puis un concours donne accès à un statut d'élève-professeur (trois ans de formation correspondant à l'indice 331 (1 512 euros bruts mensuels), puis 342

(1 563 euros bruts mensuels), et tout ce qui fait la supériorité d'un traitement à l'égard d'autres dispositifs type bourse, allocation, etc. (les cotisations retraite notamment).

Le cursus des élèves-professeurs inclut l'obtention de la licence, puis du master à l'université, ainsi que des formations complémentaires très diversifiées propres à chaque école, plus ou moins articulées avec la recherche. La préparation du concours de recrutement (CAPES ou CAPET, agrégation), largement assurée par l'école, offre aux normaliens ainsi qu'à des auditeurs libres un encadrement optimal et des conditions facilitantes (travail collectif, accès aux ressources documentaires, etc.). La préparation du CAPES ou du CAPET se réduit à la préparation de l'oral, car la réussite au concours d'entrée à l'ENS, comme à celui des IPES jadis, dispense d'avoir à passer l'écrit du concours.

Une cinquième année peut être accordée à certains élèves, pour diverses raisons, le cas échéant pour tenter à nouveau le concours en cas d'échec.

Qu'ils aient obtenu le CAPES, le CAPET ou l'agrégation, les normaliens bénéficient, comme tous les autres lauréats de concours de recrutement, de l'année de stage après le concours : ils enchainent donc une année de formation rémunérée comme professeur stagiaire, après avoir été élève-professeur pendant quatre, voire cinq ans. Ils mènent un temps de formation initiale professionnelle conséquent. En échange des années rémunérées d'élève-professeur, ils ont souscrit un engagement à servir soit l'Éducation nationale (Fontenay-aux-Roses, Lyon, Cachan), soit l'État (Ulm-Sorbonne). Les années de formation étant décomptées de ce service, ils sont reclassés en compte de leur ancienneté d'élève-professeur et leur permet de démarrer leur carrière officielle au premier échelon. Ayant cotisé dès leur entrée dans l'enseignement à l'âge de vingt ans, ils peuvent accéder à la retraite dans des conditions attrayantes.

Le cas des ENS est techniquement possible d'avoir à la fois la formation initiale en école et la formation initiale en université, et le recrutement du master avec la reconnaissance indiciaire qui s'y rattache. Les autres prérecrutements (IPES, CAPES, etc.) fonctionnaient selon le même principe : recrutement et la reconnaissance indiciaire se situant après la licence.

Un schéma ouvre des perspectives à la réflexion synchrone, qui permet de se dépêtrer des contradictions dans lesquelles le pouvoir se plaît à nous enfoncer :

- élever le niveau de recrutement « ou » lutter contre la sélection sociale ;
- préserver la formation professionnelle initiale « ou » éviter le décrochage indiciaire entre premier et second degré...

Un schéma intégrant des prérecrutements peut constituer un cadre commun à toutes les formations initiales d'enseignant, justement parce qu'il autorise, par un cadre institutionnel sécurisé et propice à une formation pluriannuelle de qualité, toutes les déclinaisons et modulations répondant aux exigences particulières des différents métiers de l'enseignement.

Marianne Auxenfans

Secrétaire départemental du SNES Hauts-de-Seine



Les enjeux d'une réforme

Gilles Baillat

L'état de la réflexion en janvier 2009 alors que les maquettes de master sont prêtes et que celles des concours ont été diffusées.

Depuis le vote de la loi d'avril 2005, la question de la formation des enseignants a été posée de manière tout à fait nouvelle dans notre pays : la loi dite « loi Fillon » décide en effet d'intégrer les IUFM aux universités et d'attribuer des éléments de diplôme aux enseignants en formation initiale, alignant de ce fait notre modèle de formation sur celui de nombreux pays européens. Les décisions du président de la République en juillet 2007 (un master pour tous les futurs enseignants, du primaire comme du secondaire) et de juin 2008 (déplacement du moment du recrutement à l'issue du master) achèvent la définition du nouveau dispositif de formation des enseignants en France.

IUFM, bilan mitigé

Il faut d'abord rappeler que la création des IUFM en 1990-1991 est le résultat d'un choix politique ambigu, à la fois dans le système universitaire (le « U » de IUFM), et hors de l'université, dans la mesure où les nouveaux instituts sont créés comme établissements publics avec une très large autonomie vis-à-vis des universités. Cette option étonnante qui surprend souvent à l'étranger n'est pas le fruit du hasard, mais bien un choix raisonné qui tente d'arbitrer entre deux logiques.

La première est celle qui pousse vers l'universitarisation de la formation, logique qui s'inscrit à l'époque dans le cadre d'un mouvement international en faveur de cette universitarisation que l'on associe à la nécessité de la professionnalisation. Le rapport Bancel, qui préconise la création des IUFM, insiste fortement sur cette dimension. L'appellation des instituts, la présence en leur sein de personnels universitaires, certains contenus de formation, constituent les aspects les plus visibles de cette logique.

Parallèlement, cette création s'effectue dans un contexte national particulier, celui d'un pays qui a toujours été très attentif à la formation de ses enseignants, force d'une tradition dans laquelle ces derniers ont souvent joué comme un levier au service de la Nation. C'est ce dernier facteur qui incite à ne pas abandonner alors d'abandonner à l'université la responsabilité entière de cette formation. Le choix des recteurs d'académie comme présidents des conseils d'administration, la tutelle directe du ministère (et en particulier le contrôle direct des moyens financiers et humains des IUFM) sont les aspects les plus visibles de cette logique.

Le choix de 1990 est donc bien un compromis qui renvoie à une histoire et au caractère prégnant du cadre hexagonal.

Il est convenu aujourd'hui d'affirmer que cette réforme n'a pas produit tous les effets escomptés : les IUFM n'ont certes pas conduit le système éducatif français à la catastrophe, et de nombreux responsables en conviennent aisément. Mais ils ont aussi été critiqués, parfois à tort, parfois à raison. Deux grands reproches ont été formulés : le premier, que l'on retrouve plutôt chez une partie des usagers, est relatif au caractère insuffisamment professionnel de la formation. Ce reproche cible en fait la question de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, jugée difficile sur le plan de la maîtrise pratique des classes confiées aux jeunes titulaires. Cette critique pouvait conduire à une réforme tendant vers le retour à une logique d'école professionnelle, placée sous le contrôle direct de l'État et des services académiques et cette option a été envisagée.

Mais dans le même temps, un second reproche est formulé, dans la formation des enseignants français, mais aussi dans celle de nombreux enseignants européens : son caractère insuffisamment universitaire et en particulier son ancrage insuffisant dans les différentes recherches en éducation. Ce dernier reproche conduisait plutôt à envisager de parachever la réforme de 1990-1991, en intégrant complètement les IUFM aux universités.

C'est cette dernière option qui a finalement été retenue, en particulier du fait de l'importance de l'horizon européen dans la détermination des politiques nationales. C'est en effet celle qui prévaut dans la plupart des pays de l'UE.

Mais on remarquera qu'entre ces deux hypothèses, c'est bien le cadre dans lequel la mission des IUFM qui était mis en cause. Ils avaient d'ailleurs depuis longtemps plusieurs défauts de cette formation et en particulier les IUFM !

Quelles sont les transformations ?

La réforme de 2005-2008 est donc bien une réforme de structure qui touche à plusieurs aspects de la professionnalisation : élévation du niveau de qualification requis pour le recrutement, déplacement et transformation des modalités de recrutement, diplomation de la formation...

Ces changements structurels sont-ils prometteurs en termes d'amélioration de la formation des enseignants ? Tout dépend en réalité de la capacité des universités et des IUFM à relever trois grands défis.

Le premier concerne le diplôme lui-même : la réforme qui impose le master comme condition de recrutement pour tous les enseignants, c'est-à-dire, en clair aussi pour les enseignants du primaire, implique la construction de masters destinés à accueillir des étudiants se destinant à l'enseignement dans le premier degré. Ces masters aujourd'hui sont inexistantes ou très rares, et leur construction ne va pas de soi. L'université doit en effet se dessaisir de l'idée que la progressivité des cursus étudiants (de la licence au master) va de pair avec la spécialisation croissante des contenus. En effet, dans le cas des professeurs des écoles, il est clair qu'il reste à inventer des contenus de master liés à la polyvalence, qui ne soient ni rabattables sur des « niveaux 3^e », ni sur une maîtrise des contenus attendue de professeurs de collège ou de lycée. Sans cet effort de conceptualisation, il sera très difficile de monter les masters de professeurs des écoles dans une logique qui ne soit pas celle de la stigmatisation et de la dévaluation.

Enfin, il ne suffit pas que les étudiants réussissent les concours de recrutement : il faudra encore qu'ils puissent prendre en main la ou les classes qui leur seront confiées, quelques semaines après les résultats des concours, sans aucune autre formation professionnelle. Ces masters doivent donc être, plus que jamais, professionnalisants, sous peine de voir l'insertion professionnelle des nouveaux lauréats tourner à la catastrophe. Les masters devront donc être aussi des moments de construction des compétences professionnelles attendues par l'employeur, ce qui implique plusieurs conséquences : des stages, de durée et de fréquence suffisantes, pour permettre aux étudiants de découvrir au cours de leurs études de master, les classes, les élèves et un premier niveau d'appropriation des compétences à les prendre en charge ; mais cette contrainte impose aussi de concevoir des masters dans une perspective finalisée par l'exercice professionnel enseignant : des contenus, oui, mais en relation avec le métier ; des stages, oui, mais organisés de telle sorte qu'ils permettent des va-et-vient entre formation théorique et formation pratique. Ce n'est qu'à ce prix qu'il sera possible de faire de cette réforme de la formation des enseignants une occasion de sortir par le haut de situation actuelle.

Ces trois défis peuvent tout à fait être relevés avec succès : les universités et, en leur sein, les IUFM, possèdent les ressources et les outils qui permettent de l'envisager sereinement. Il faudra cependant, dans la conception des réponses auxquelles travaillent actuellement de nombreuses universités, arbitrer entre deux grandes options relatives à la professionnalité enseignante : la manière de l'envisager, et par voie de conséquence, la manière d'envisager les formations qui y conduisent. Pour certains en effet, un enseignant est d'abord et avant tout celui qui, adossé sur une maîtrise attestée de sa ou de ses disciplines d'enseignement – celle(s) qui sont enseignées aux élèves – est capable de prendre en charge sa classe du point de vue des apprentissages qui constituent la raison d'être de l'école. Dans cette perspective, le cœur de métier réside bien dans la maîtrise de la discipline, les autres aspects de la professionnalité n'apparaissant en réalité que comme périphériques et accessoires à ce cœur de métier.

Ce débat n'est pas un jeu d'écrits. En effet, les maquettes que construiraient aujourd'hui les universités doivent nécessairement intégrer des arbitrages parmi les diverses propositions qui plairont à des uns ou des autres. Ces arbitrages seront bien entendu dans l'équilibre des contenus des maquettes proposées à l'agrément du ministre. Ils se traduiront aussi dans l'architecture de ces maquettes : nombre de stages, durée, positionnement par rapport aux modèles de formation...

... dépendra pour beaucoup la réponse à la question : la caractérisation aboutira-t-elle à une amélioration de la formation des enseignants ?



Un rendez-vous à ne pas manquer

Dominique Bucheton

Un appel fort et encourageant à travailler ensemble à la mise en place d'un dispositif ambitieux. Faire le point sur les acquis, identifier ce qui doit évoluer, mais ne jamais perdre de vue notre objectif : mettre en place une école pour que les élèves de demain sachent faire évoluer le monde dans une perspective plus humaine. Vaste programme !

À l'heure où ces lignes sont écrites (décembre 2008), partout dans les IUFM, dans les universités, des réunions et discussions vives se tiennent pour repenser la formation des enseignants. L'accouchement des maquettes dans l'urgence et sous la pression ministérielle est douloureux. Il se fait dans un climat qui manque de la sérénité nécessaire pour penser une réforme engageant l'avenir de l'éducation d'un pays. Les annonces de suppressions de postes dans l'enseignement, dans les universités, alourdissent cette atmosphère délétère, renforcent les tensions, les réflexes de repli de tous ordres.

Des enjeux réels derrière des discours suspects

Les enjeux sont de taille et méritent qu'on y réfléchisse attentivement. Les discours lénifiants des chantres et technocrates européens de la mondialisation inéluctable et de la culture veulent imposer à marche forcée des réformes pour adapter, formater, normaliser les systèmes de formation à des standards internationaux, on ne mesure selon eux de répondre aux développements internationaux de l'économie libérale. Développements dont la réalité d'aujourd'hui nous montre qu'ils ne conduisent qu'à des crises dont personne ne connaît la solution. Des divers miroirs aux alouettes, des passepartout de compétences professionnelles en aucune mesure capables d'apporter des réponses aux problèmes concrets que les enseignants rencontrent dans la très grande diversité des lieux, des situations, des niveaux d'enseignement. Pourtant, dans les vingt dernières années, une multitude de travaux ont été réalisés et analysés. Peut-être n'ont-ils pas été suffisamment proprement utilisés. Les grandes directives européennes, les lois ne retiennent que ceux qui ont une portée idéologique ou managériale. Comme si la formation, l'instruction, l'éducation étaient réductibles à des données comptables, quantifiables au service d'un système économique dont la valeur phare, l'organisateur de pensée dominant est le profit, à l'exact opposé des valeurs humanistes héritées de notre histoire, fondatrices de notre culture et de notre système éducatif français.

La seule vraie raison de la nécessaire évolution des systèmes de formation est ailleurs

Elle est de bâtir un dispositif de formation novateur et audacieux capable de répondre aux transformations sociétales, culturelles, économiques. Un dispositif pouvant s'ajuster à de nouveaux modes de pensée et de communication, capable de transposer sans trop de retard le développement sans précédent des savoirs nouveaux, de traiter l'apparition de questions scientifiquement et socialement vives, d'en penser en même temps les retombées technologiques, économiques. Le vrai enjeu, c'est de se demander si nous nourrons former des enseignants qui développeront chez leurs élèves la curiosité scientifique, la créativité, l'envie d'apprendre pour simplement savoir, pour comprendre le monde et les problèmes nouveaux qu'il pose, l'envie d'apprendre pour accéder à des métiers stimulants ; des élèves qui demain sauront faire évoluer un monde tellement en panne d'idées, tellement en panne d'humanité.

Partout les universités scientifiques se vident, la littérature, l'histoire n'attirent plus les étudiants. C'est de l'avenir du pays, de sa culture, des universités et leur capacité à produire des savoirs nouveaux dont il est en question. Question de survie ?

Vrais dilemmes et fausses querelles

On le sait : en période de turbulence, ce qu'on conserve son pré carré est un mouvement de survie. Pourquoi, côté université, modifier ce qui est en place, en près tourner : des habitudes d'enseignement, des contenus formalisés de longue date, un questionnaire d'étudiants, des masters bien rodés, ou, côté dispositifs, une culture de la formation éprouvée, un réseau de formateurs et intervenants professionnels, une résistance au changement n'est pas forcément négative. Elle témoigne du souci de conserver les valeurs centrales d'une culture qui fonde l'identité de la formation. Résistance à prendre avec d'autant plus de sérieux qu'elle est actuellement couplée à une inquiétude profonde à l'égard des projets politiques, des transformations inquiétantes de la science et de la recherche se jouant derrière le projet gouvernemental de réforme de l'enseignement. Méfiance aussi quant à la méthode employée. Il faut inventer en urgence des maquettes, les faire voter par les conseils des universités, alors même que des questions centrales telles que les contenus des concours, les possibilités réelles de stage, le statut des personnels empêchent d'anticiper leur mise en œuvre concrète à la rentrée. Oui, il y a lieu d'être méfiant. Et ce sont bien de vrais dilemmes qui nous tracassent !

En même temps, mettre la tête sous l'oreiller pourrait se révéler plus dangereux encore. C'est aux acteurs divers de la formation qu'il faut confier le chantier en leur donnant du temps pour s'entendre et en évitant de les enfermer dans des réflexes de survie ; avec toute leur culture, leur expérience collective, leur volonté de faire évoluer l'ensemble du paysage de la formation. Expériences et cultures, riches de leur inscription dans la réalité des territoires universitaires et géographiques, dans celle des dimensions locales, humaines, à prendre en compte pour avancer ensemble.

Un rendez-vous à ne pas manquer

Cet « ensemble » est un collectif d'universitaires, de formateurs IUFM, de tuteurs de terrain, de directeurs d'établissement de formation, de responsables rectoraux ou acadé-

miques. Il concerne finalement un système complexe qui engage diverses institutions (ministère, université, IUFM, rectorat, inspections académiques, corps d'inspection), qui vont devoir opérer des évolutions liées entre elles. C'est donc bien un vaste capital de savoirs et de compétences, autant que de personnes aux statuts divers qu'il faut mettre en mouvement. On comprend les difficultés de synchronisation à résoudre.

Nous avons les moyens humains et intellectuels d'une telle transformation. Elle demande beaucoup de travail, une intelligence et une volonté collectives.

Pourtant, si nous connaissons nos faiblesses, nous n'avons pas su capitaliser et nommer nos richesses. Il est urgent de les rendre visibles si l'on ne veut pas courir le risque de les voir laminées par la pression unique du rouleau compresseur des directives technocratiques et idéologiques européennes.

Les obstacles à franchir

Pointons quelques problèmes à résoudre dans la planification et la conception des masters professionnels aux métiers de l'enseignement.

La critique très médiatisée à l'encontre des IUFM, souvent injuste et ignorante de la réalité de la formation, a révélé des signes de malaise dans le dispositif de formation. De leur côté, les travaux de la recherche ont depuis longtemps pointé un certain nombre de questions. Par exemple :

1. **Une juxtaposition et non un tissage des savoirs professionnels enseignés en formation.** L'insuffisance de cohérence et de continuité entre les discours des formateurs du 1^{er} ou 2nd degré, ceux des universitaires, des maîtres des stages, des corps d'inspection s'avère préjudiciable. De même, l'absence de mise en perspective suffisante entre les dimensions didactiques et les problèmes professionnels rencontrés sur le terrain, lors des stages, rend ces savoirs émettés difficilement mobilisables dans la classe.
2. **La nécessité de sortir l'étudiant du seul tête-à-tête avec un tuteur, ou avec un seul collectif d'établissement.** Ces rencontres, très formatrices le plus souvent, peuvent aussi s'avérer contreproductives à la formation de ce qu'on appelle le praticien réflexif. Elles peuvent contribuer à l'installation de postures de dépendance, de mimétisme, ou de simple soumission à l'autorité du tuteur, à celle de l'inspecteur. Elles peuvent empêcher la construction d'une vision personnelle des élèves et de la situation réelle de l'établissement. Elles sont nécessaires pour le développement du sentiment d'appartenance à un corps professionnel peut aussi se révéler inhibitrice. Il est difficile pour un jeune professeur de résister à « l'effet toiture », aux habitudes de travail de l'établissement, qu'elles soient positives ou très problématiques. Quelles médiations pour ces discours du pseudo « bon sens » si souvent rencontrés ?

Une vision et un rapport aux savoirs à enseigner fréquemment dogmatiques

C'est le cas notamment quand ces savoirs sont très hésitants, peu questionnés et relèvent de très anciens souvenirs d'école ou de lycée. Ils sont alors souvent perçus comme

des prescriptions aux formes intouchables. La formation actuelle ne permet qu'assez peu la mise en place d'un point de vue critique et épistémologique sur le savoir à enseigner, sur les instructions officielles et leur histoire. Du coup les enseignants ont beaucoup de mal à reconnaître la nature des difficultés que ces savoirs posent aux élèves. Ils ne reconnaissent pas leurs formes intermédiaires, instables, qui émergent au cours de la leçon.

Alors, rêvons un peu

Imaginons que nous sommes à un carrefour, à un rendez-vous à ne pas manquer.

Conjuguons les apports des didactiques disciplinaires, des sciences académiques de référence, ceux issus des sciences de l'éducation, de l'ergonomie du travail enseignant, lions le tout avec la sauce et les saveurs de l'expérience, la grande diversité des dispositifs de stages, d'analyse de pratiques, la professionnalité des gestes des formateurs, les compétences en matière d'ingénierie de formation. Prenons le temps de penser, de conjuguer la richesse de ce capital accumulé. Pour ce faire, fixons-nous quelques objectifs communs qui puissent servir de pilote dans l'aventure nouvelle.

1. Articuler, croiser, transposer, développer des savoirs universitaires et professionnels de haut niveau et par des dispositifs intégrateurs permanents la position, la didactisation et la mise en œuvre de ces savoirs d'origine et de statut divers, comptes rendus de stages, d'analyse de l'action, situations problèmes, peuvent en être l'occasion.
2. Constituer des équipes de travail pluricatégories, pluridisciplinaires, pluriprofessionnelles dont la fonction est de concevoir des projets de formation, mais aussi de les mettre en œuvre, le suivre, l'évaluer à court et long termes. De la qualité des débats et des ajustements permanents. On peut penser que ces équipes n'existeront que si elles sont reconnues institutionnellement. Elle seule peut assurer la promotion universitaire bien connue à ne pas perdre de vue la place de la recherche dans la formation de la pensée d'un enseignant, d'un tuteur, qui devra tout au long de sa longue carrière effectuer des ruptures de points de vue, des ajustements constants, des changements de spécialité. Former avec, par la recherche, pour que l'université joue bien son rôle qui est de promouvoir le plus haut degré d'exigence en matière de savoir, de quelque nature qu'il soit.

Rêvons un peu, mais travaillons beaucoup. Lançons des passerelles entre nos dispositifs pour créer du nouveau, mais aussi pour garder le meilleur.

Ensemble, au plus près des réalités et de la connaissance du terrain, pour gagner en efficacité, en compétences. Pour construire aussi les savoirs dont le développement de nos vieux pays a besoin.

Dominique Bucheton

Professeure des universités

Laboratoire LIRDEF

IRUM, université Montpellier



Masterisation : quels contenus de formation ?

Christian Couturier et Claire Pontais

S'appuyant sur la revendication syndicale de l'élévation du niveau de qualification, le ministère a imposé sa « masterisation » sans donner le temps de repenser véritablement les formations. Dans le contexte confus actuel, quelles pistes de réflexion explorer malgré tout ?

Les termes utilisés actuellement pour désigner les savoirs à acquérir pour le futur enseignant ont tendance à séparer, voire opposer les savoirs académiques, scientifiques, professionnels, préprofessionnels, pratiques, théoriques... Or, par exemple, les connaissances scientifiques peuvent être très « professionnalisantes » si elles sont enseignées dans cette perspective. Il y a un véritable défi à dépasser ces contradictions apparentes.

Passer du « juxtaposé » et « successif » à de l'intégré

Existe-t-il un ou des modèles de formation intéressants pour comparer ce qui se fait dans notre secteur ? D'autres métiers complexes, humains, avec des pratiques référées à des champs scientifiques variés, avec une formation en alternance (médecins, ingénieurs, etc.) peuvent sans doute nous inspirer. Mais il faut prendre en compte surtout la spécificité du métier d'enseignant référé aux finalités de l'école.

L'enjeu pour l'avenir est de dépasser deux modèles qui s'avèrent peu opérants pour une formation professionnalisante : le modèle « successif » (formation académique d'abord, puis formation professionnelle), qui est le modèle actuel, ainsi que le modèle « simultané », qui s'appuie sur une conception cumulative et dichotomique de la formation « scientifique » ou académique d'une part et la formation « scientifique » ou académique d'autre part. Dans tous les cas, l'étudiant que revient la responsabilité de l'ensemble des connaissances.

La réforme de la formation devrait nous offrir l'occasion de viser un modèle qui implique au moins d'une part que l'étudiant soit mis, à plusieurs moments du cursus, en situation d'avoir une activité réelle sur son propre projet professionnel ; d'autre part que les savoirs et connaissances dispensés soient « traités », progressivement, en fonction de ce projet.

Un modèle « intégré » suppose de :

- *Repenser le « disciplinaire »* : comment caractériser les « enseignements disciplinaires » ? Pour certains, le disciplinaire n'est que l'ensemble des savoirs disponibles dans le champ. Selon cette conception, le master et le

concours devraient se borner à valider les savoirs issus du champ scientifique. Mais l'histoire de la discipline par exemple, n'est-ce pas aussi du « disciplinaire » ? Les connaissances appliquées (à l'enseignement), ne relèvent-elles pas du « disciplinaire » ? Bref, il faut élargir la représentation stricte de la notion de discipline, dans une perspective professionnalisante.

- *Repenser le professionnel* : le master bouleverse les deux années actuelles séparées par le concours. Il ne suffira pas d'avoir des périodes de stages, y compris encadrées, ni de mettre un module de didactique pour faire du « professionnel ».

Cela suppose la construction d'outils de compréhension des phénomènes d'enseignement/apprentissage, mais également d'outils permettant de transformer les pratiques professionnelles. Dans un modèle intégré, le débat ne porte pas seulement sur des formes d'alternance (aller-retour stage pratique/réflexion sur cette pratique), mais également sur les savoirs, connaissances, compétences nécessaires pour s'inscrire dans une dynamique professionnelle tout au long de sa vie.

- *Repenser le rapport à la recherche* : on s'accorde à dire que l'enseignement ne saurait être le seul débouché de ces masters. L'enseignement doit se définir comme le travail de l'enseignant ayant pour finalité l'éducation de l'individu dans la ou les disciplines choisies. Pour nous, le projet de l'étudiant doit être de travailler autour d'un mémoire qui pose un problème professionnel. Le rapport à la recherche pourrait être pensé dès le premier semestre et s'envisager aussi en terme de projet de recherche.
- *Repenser le concours* : le master doit intégrer le concours. Ce n'est pas un mince problème, pour les formations comme pour les étudiants. Mais la qualité des épreuves et des programmes du concours peut être une garantie pour que la préparation soit reconnue sur le plan universitaire.

Quelles connaissances ? Quelles maquettes de master ?

La préparation à un milieu professionnel ne s'appuie pas sur un ensemble de connaissances. Le futur enseignant doit se construire une démarche, une attitude qui lui permettront de se développer tout au long de sa vie professionnelle.

Pour éviter de faire une liste qui ne rendrait pas compte de la complexité, nous proposons ici quatre rubriques pour tenter de trouver une cohérence d'ensemble.

- **Les savoirs à enseigner et pour enseigner**

Cet ensemble comprend et article :

- Le champ culturel dit « de référence » (culture mathématique, scientifique, artistique, sportive...);
- Les connaissances scientifiques « utiles » pour l'enseignement/animation/intervention ;
- La didactique (qui ne se limite pas à la transposition didactique du savoir, mais qui intègre les relations savoir/élèves/enseignant) ;
- La connaissance des programmes ;

- L'évolution historique et épistémologique de la discipline afin d'en saisir l'actualité des enjeux dans le système scolaire.

Un des enjeux de cet ensemble, comme pour les suivants, est d'articuler ces enseignements, bien plus aujourd'hui, à des éléments de pratique issus des stages.

• Les savoirs « généraux » de l'enseignant

Cet ensemble (connaissance de l'institution, du système éducatif, de la fonction...) doit permettre, à partir d'apports théoriques et d'études de cas issus de la pratique en stage, la construction de l'identité de l'enseignant et son entrée dans la culture professionnelle, afin d'en être un agent actif, transformateur, concepteur. Il s'agit de s'inscrire dans une éthique professionnelle réfléchie, en lien avec les finalités de l'école et sa mission de service public. Ces savoirs passent par l'analyse de sa propre pratique, de ses conceptions de l'apprentissage, de son rapport à l'élève et à l'école, de son rapport aux savoirs.

• Des outils d'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves

L'objectif est de permettre à l'enseignant de s'engager dans une démarche réflexive. Cet ensemble doit permettre de construire des outils qui sont à la fois des outils d'analyse de la pratique enseignante et des outils d'intervention : en se référant aux productions professionnelles et scientifiques, par l'analyse de sa pratique, la mise en place de méthodologies de recherche en référence avec le champ de « l'analyse du travail », par la pratique de la classe (observation et intervention) qui doit se faire sous des formes progressives et adaptées.

• La formation à et par la recherche

De l'émergence d'un thème d'étude à la construction d'une problématique, jusqu'à la rédaction d'un mémoire professionnel, l'étudiant risque d'avoir peu de temps à consacrer à ce travail. Comment l'intégrer au mieux dans la formation pour qu'il n'intervienne pas uniquement à la fin du cursus (ce qui est souvent le cas aujourd'hui) ? Quel travail méthodologique adapté pour éviter tout formalisme ?

La maîtrise ouvre un chantier sur le sujet. L'enjeu pour nous est à la fois la formation professionnelle de l'étudiant, mais aussi l'occasion d'un développement de la recherche en ou sur l'éducation.

Quelle progressivité de la formation depuis la licence ?

Si nous essayons de tendre vers un modèle « intégré », nous devons penser l'ensemble du cursus, y compris la licence. Tous les éléments cités peuvent commencer dès le premier cycle, il convient donc de penser la « progressivité ».

Il faut imaginer les modifications à venir du cursus Licence qui constitue à la fois une étape et un ensemble de pré-requis : dans le système LMD, le niveau L peut constituer une sortie du système. Mais c'est aussi la « brique de base » pour s'engager plus précisément vers une formation plus spécialisée. Les contenus de licence sont donc déterminants pour assoir des masters préparant aux concours de l'enseignement.

Quelle place pour les IUFM ?

Les IUFM, maintenant intégrés aux universités, doivent trouver leur place dans la nouvelle configuration. Leur critique dépasse largement les clivages politiques, et pourtant aucun bilan réel n'est correctement fait. Et lorsqu'il est fait, il n'est pas pris en compte. La politique actuelle veut faire jouer la concurrence pour aboutir à un résultat qu'elle ne voulait pas annoncer officiellement : la disparition des IUFM.

Nous considérons qu'au nom de l'expérience acquise ils ont toute leur place, et doivent même évoluer vers une structure plus ambitieuse, une structure identifiée comme « lieu où l'on pense et coordonne la formation des enseignants ». La forme est à inventer. Mais n'attendons pas qu'on invente à notre place. Face à la « guerre » qui se met en place pour récupérer ou attirer les étudiants, nous préférons une mutualisation et des coopérations les plus inventives possible.

Que faut-il revendiquer ?

Une réforme, n'en déplaise à nos gouvernants, a un coût. Financier bien sûr, mais également et surtout humain. Une nouvelle situation doit amener de nouvelles idées, de nouveaux processus à mettre en place :

- Des postes aux concours à minima pour garantir les départs en retraite (ce qui n'est pas le cas aujourd'hui) et garantir un service public d'enseignement ;
- La remise en place d'une entente avec le secteur professionnel progressive ;
- Des recrutements permettant l'accès au métier à des étudiants de catégories professionnelles défavorisées ;
- Un cadrage régional des horaires, des pratiques, des modalités équivalents sur l'ensemble du territoire ;
- Des services de soutien repensés : par exemple, exiger de renvoyer les visites en stage est déterminant pour l'analyse de pratiques (pour faire remonter des pratiques réelles et non fantasmées) ; exiger de renvoyer les mémoires ;
- Des postes de revalorisation ;
- La mise en place systématique de formation de formateurs pour tous (avec du temps et VAE) ;
- La reconnaissance d'équipes pluricatégorielles ;
- Une validation d'acquis des formateurs « second degré » pour pouvoir intégrer l'ensemble de la formation master ;
- Un accès de tous à la recherche, par la mise en place de travaux pluricatégoriels ;
- Des postes fléchés dans la structure identifiée comme « lieu où l'on pense la formation des enseignants ».

L'amélioration de la formation n'est pas qu'une question technique. C'est une question politique d'envergure qu'il faut traiter comme telle.

Christian Couturier et Claire Pontais
Collectif formation du SNEP-FSU



Il faudra faire avec le fantôme des IUFM

Michel Fabre

Comment expliquer l'hostilité tenace qu'ont suscitée les IUFM ? Question qui n'est pas que pour mémoire, tant leur bilan et leur héritage vont peser sur les nouvelles modalités de la formation des enseignants.

Il semble que les politiques hostiles aux IUFM aient souvent hésité entre une attaque frontale exigeant leur élimination pure et simple et une stratégie plus oblique suggérant leur dissolution dans l'université. On se souvient qu'en 1993 le ministre Fillon, alors en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche, déclarait que le procès des IUFM n'était plus à faire et que par conséquent, leur « logique » devait être supprimée. Si l'année 1993 fut effectivement « celle de tous les dangers », François Fillon décida finalement de réformer et non de supprimer les IUFM. L'attaque frontale ayant échoué, sans doute par manque de solution de remplacement, restait l'autre voie proposée dès 1992 par le rapport Gouteyron et l'Académie des sciences : la suppression par dissolution dans l'université. Le nouveau ministre Fillon de 2005 allait s'y employer en mettant au point la stratégie à double détente imaginée par le conseiller Mark Sherringham, ex-directeur de l'IUFM d'Alsace : intégration à l'université dès 2005 ; masterisation des formations, réalisée en 2009. Paraissant redorer le blason de la formation des maîtres tout en fournissant la caution universitaire aux lobbys hostiles à l'IUFM, cette stratégie rusée entendait désarmer les critiques de tous bords.

Mais comment expliquer alors l'insistance avec laquelle la circulaire du 17 octobre 2008 encadrant les futurs « métiers de l'éducation » reprend les recommandations du Haut Conseil de l'Éducation en vue d'une « formation professionnelle des enseignants » ? L'annexe à l'arrêté du 19 décembre 2008 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers des maîtres.

L'IUFM liquidé, son fantôme n'a-t-il pas les couloirs de l'université ? Les contradictions ne soient finalement balayées par la logique libérale dont les attendus se situent tout à fait en deçà. Pour y voir clair, il importe de confronter deux types de discours éducatifs entre lesquels semblent hésiter les politiques : le discours bruyant et médiatisé de la critique radicale et le discours réformiste, beaucoup plus discret, des rapports d'expertise.

Le discours de la critique radicale

Le discours radical anti-IUFM rassemble deux sortes de critiques venues d'horizons différents : le discours idéologique des intellectuels et l'expérience vécue des stagiaires.

Le débat public sur l'école oppose majoritairement des « néorépublicains » et des « pédagogues ». Mais si certains discours lient explicitement la question de l'école à celle de la République, d'autres s'instaurent plutôt en défenseurs de la « culture » contre la « barbarie ». La controverse repose sur un certain nombre de dualismes « théologiques » (comme dirait François Dubet) dont la plupart étaient déjà dénoncés chez John Dewey : clôture ou ouverture de l'école sur la vie,

instruction ou éducation, savoir ou pédagogie, mise entre parenthèses ou prise en compte des différences, intérêt et effort, centration sur l'enfant ou sur les programmes. On comprend que la loi Jospin de 1989 soit particulièrement visée. Pour la critique radicale, mettre l'élève au centre du système scolaire marginalise l'importance du savoir disciplinaire et du maître. Le rapport Bancel en fait d'ailleurs un « gestionnaire des apprentissages », ce qui signifie pour beaucoup « la fin des professeurs ». Au fond, ce que la critique radicale ne peut imaginer, c'est la possibilité, pour les futurs enseignants, d'une reconversion professionnelle qui doit faire de l'étudiant un philosophe passionné par sa discipline, un pédagogue au service d'une philosophie. Cette reconversion suppose une nouvelle « trahison des clercs ». Et c'est pourquoi, difficile, la critique radicale est toujours sujette à des dérives qu'elle ne manque pas de susciter.

Le deuxième type de critique radicale émane de stagiaires IUFM ou de jeunes enseignants sollicités ou récupérés par la critique intellectuelle à travers la prolifération d'anecdotes plus ou moins vraies que les autres surgissent quelquefois : « formation infantilisante, trop théorique, valeur scientifique contestable ; regroupement de différents métiers de l'enseignement dans des formations communes. Bref, l'IUFM serait « inutile et parasitaire ». Naturellement, ces témoignages et ces enquêtes devraient être maniés avec précaution. On ne peut, certes, négliger la lettre de ce qui est dit, mais on doit pouvoir la mettre en perspective par rapport aux préoccupations des stagiaires en passe d'exercer un métier difficile, éprouvant souvent l'angoisse de la première classe, et dont l'identité s'avère problématique, puisqu'ils ne sont plus tout à fait étudiants, mais pas encore collègues. La critique radicale s'empare néanmoins de ces témoignages et de ces résultats d'enquête, sans aucune précaution méthodologique, car ils viennent donner chair à l'argumentation proprement idéologique.

Le discours « réformiste »

Si la critique radicale s'avère très médiatisée, le discours réformiste des rapports d'évaluation des IUFM est beaucoup moins connu. Quelle image de l'IUFM ressort de ces rapports ?

Dans l'ensemble des textes consultés, l'existence de l'IUFM n'est que très rarement remise en question. Même le rapport Kaspi de 1993, très critique, commence par affirmer qu'il n'est pas question de supprimer les IUFM, mais de

1. Pour un concentré des critiques, voir l'article « En finir avec les IUFM » de Fabrice Barthélémy et Antoine Calagué, agrégés d'histoire, enseignants en lycée et en collège, *Cahiers pédagogiques* n°411 – février 2003. Voir également le débat dans *Le Monde* du 2 septembre 2002.

les réformer (déjà !). Tous les observateurs notent d'ailleurs que le ton des évaluations change lorsque l'institution se stabilise après 1993, « l'année de tous les dangers ». Si bien que le grand rapport du Comité national d'évaluation (CNE) de 2001 qui évalue en détail vingt-deux IUFM sur vingt-sept conclut sur une image globalement positive. Il en est de même pour le rapport Bornancin de 2001 ou le rapport Septours de 2003.

Les critiques dénoncent souvent les mauvaises conditions qui rendent difficile le travail de l'IUFM. Le rapport du CNE de 2001, comme le rapport Septours de 2003, insiste sur ce qui fait le plus défaut de la part de l'État : « un message fort sur le métier d'enseignant ». Les critiques portent également sur la nature et la place des concours qui ne favorisent pas la professionnalité enseignante ; sur la politique de recrutement qui n'anticipe pas assez les besoins, ce qui favorise l'embauche de trop d'auxiliaires difficiles à former correctement. Beaucoup de ces critiques relayent ainsi celles des personnels de l'IUFM et des syndicats d'enseignants.

Les critiques concernent directement la formation IUFM ne remettent pas en question l'esprit de l'institution, mais mesurent plutôt l'écart entre les missions données à l'IUFM et les résultats. On ne s'étonnera pas que les principales cibles des rapports soient la formation commune et la formation générale inexistantes ou peu consistantes. Mais là encore, il ne s'agit aucunement de les remettre en question.

Les experts s'efforcent d'ailleurs de se démarquer de la critique radicale. Le CNE, en 2001, affirme vouloir boucler son rapport prudemment, même si quelques IUFM n'ont pu encore être évalués, pour intervenir dans le débat public : « Le CNE ne peut donc pas valider le bienfondé d'un certain nombre de procédures faites aux IUFM – « pensée pédagogique unique », « emprise des sciences de l'éducation », « mépris pour les savoirs disciplinaires » – ou de certaines généralisations hâtives à partir de tel ou tel incident, de tel ou tel témoignage, de telle ou telle statistique, ou de tel ou tel article de presse ». Le CNE s'intéresse également aux doléances des stagiaires, mais prend grand soin de les relativiser en les situant dans le contexte de l'angoisse des formés.

L'ambiguïté fondamentale de l'IUFM

Les ministres de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur ont deux oreilles : l'une pour la critique radicale, l'autre pour le discours des experts. L'année 1993 fut une « année de tous les dangers », parce que la critique radicale prévalait ? En sera-t-il de même en 2009-2010 ? Les situations sont-elles comparables ?

Comme le dit Philippe Meirieu, nous ne pouvons d'expier le « compromis initial » de la formation à l'IUFM. D'un côté, les syndicats et les stagiaires appelaient à la création d'un corps unique d'enseignants et à la revalorisation de la formation. Si ce principe a été finement analysé par Antoine Prost de « l'attraction par la filière la plus prestigieuse », la formation des enseignants allait donc subir l'influence du mode de formation universitaire des enseignants du second degré, au détriment de celui développé dans les EN ou les ENNA. Mais d'un autre côté, les nouvelles situations d'enseignement et les caractéristiques du public scolaire issu de la démocratisation appelaient la transposition à la formation des

enseignants du second degré des modèles pédagogiques venus du primaire et véhiculés par feu les écoles normales. D'où une logique de compromis : il fallait rassurer les tenants de la culture et des savoirs en garantissant la teneur disciplinaire des concours. Mais d'autre part, il fallait bien faire quelques concessions à la culture primaire : d'où la création des formations générales et communes, l'instauration de l'analyse des pratiques, du mémoire professionnel, de l'épreuve professionnelle des concours.

La masterisation ne va-t-elle pas redessiner l'espace de la formation des enseignants en restaurant l'ancienne division du primaire et du secondaire que l'IUFM ambitionnait de réduire ? Les professeurs du secondaire retrouvant le chemin de l'université qu'ils n'auraient jamais dû quitter et les professeurs d'école restant à l'IUFM (ou ce qui en tiendra lieu) ? À moins que d'autres partages plus subtils ne se dessinent entre filières universitaires « nobles » (donc disciplinaires) auxquelles pourraient prétendre les stagiaires du second degré, et filières beaucoup moins prestigieuses (celles des sciences humaines) auxquelles devraient se cantonner les futurs enseignants du primaire ou les CPE.

2009-2010, nouvelle annus horribilis ?

Quatre éléments obligent cependant à conclure sur une analyse fondée sur l'ambiguïté constitutive de la formation :

- D'abord, l'université étant soumise à une logique de professionnalisation, la critique radicale n'est sans doute de plus en plus de mal à s'y faire entendre. Reste à savoir si les universitaires qui acceptent l'idée de professionnalisation en général sont prêts à accepter la professionnalisation du métier d'enseignant, comme l'ont été les récents rapports d'experts. Comme l'a écrit Jean-Louis Dubet, la professionnalisation des métiers pose des problèmes spécifiques, car elle tend en France – dévaloriser une fonction, le professeur comme substitut séculier du prêtre – à sembler résister aux catégories de la sociologie des professions.
- L'effet positif provient des enquêtes sur les jeunes enseignants, qui les décrivent comme pragmatiques et axés davantage d'efficacité dans le travail que de « théories pédagogiques ». Il se pourrait bien, là encore, que la critique radicale ait du mal à se faire entendre auprès des jeunes enseignants s'avérant davantage aménageables à l'idée de formation professionnelle. Tout dépend, il est vrai, de la façon dont cette exigence de professionnalisation sera interprétée : immersion plus ou moins accompagnée dans la pratique ou promotion d'une dimension réflexive de et sur la pratique, à l'instar de cette « théorie-pratique » dont rêvait Durkheim.
- La prise en compte de l'orientation libérale des politiques de réforme vient cependant altérer ce relatif optimisme. Cette politique libérale, le discours réformiste la passe sous silence, la critique radicale la dénonce, mais il se pourrait bien finalement qu'elle ait raison des uns et des autres et qu'elle rende dérisoires leurs différences, voire leurs oppositions. En effet, la masterisation des métiers de l'enseignement met sur le marché une masse de main-d'œuvre qualifiée et directement employable. Il suffirait donc de modifier

2. Patrick Bayon et Agnès Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Bayard, 2004.



les règles de recrutement en confiant la responsabilité de l'embauche aux chefs d'établissement pour se dé-fausser sur eux du choix des meilleurs enseignants. Le pouvoir peut bien momentanément brandir l'étendard des concours contre le laxisme présumé de l'IUFM et s'allier ainsi la critique radicale des néorépublicains et des gardiens de la culture, la logique libérale conduit inexorablement à réduire le rôle de ce mode de sélection « bureaucratique », à défaut de pouvoir les supprimer brutalement. On est en France tout de même ! Le pouvoir peut d'ailleurs s'éviter bien des ennuis en ne conservant qu'un concours de prestige : l'agrégation. Il peut même se contenter de diminuer progressivement le nombre de postes à tous les concours, quels qu'ils soient, les vidant ainsi de leur sens, sans encourir d'opposition massive. L'alliance conjoncturelle du pouvoir et de la critique radicale, sur le dos de l'IUFM, risque ainsi d'en décevoir plus d'un. On doute que les néorépublicains, comme les gardiens de la culture, ne s'y retrouvent ! Feront-ils assez confiance au sérieux disciplinaire de l'université pour faire leur deuil des concours ? Toutefois, à ce jeu, la critique réformatrice ne serait pas mieux lotie. Confier aux chefs d'établissement la fonction de recrutement permettrait de minorer les enjeux de la formation professionnelle assurée par l'université, au profit d'un complément de formation postuniversitaire par compagnonnage, la première année de fonction. Le pouvoir pourrait ainsi se montrer plus laxiste envers l'université et en rabattre sur les exigences de professionnalisation imposées aux masters par la circulaire de 2008 tout en se ralliant l'idéologie populiste fort répandue selon laquelle les formations et les sélections les plus exigeantes s'opèrent par l'épreuve des faits, sur le terrain.

- Quels rôles joueront alors les instances locales dans les débats et conflits qui ne manqueront pas de se

produire ? Car – et c'est le quatrième élément – la masterisation de la formation des maîtres intervient dans un contexte d'autonomisation des universités. Bien des choses dépendront désormais des rapports de force entre les ex-IUFM, désormais écoles internes à l'université, et les autres composantes de ces établissements. Ces écoles internes se dilueront-elles complètement dans les départements universitaires ? Se réduiront-elles à de simples « services communs » ? Seront-elles au contraire assez fortes pour imposer l'idée de véritables facultés d'éducation ? Mais le diable est dans les détails, et particulièrement ceux de l'organisation. Que deviendra, dans les faits, l'ambition quelque peu exorbitante, de vouloir concilier, dans les futurs masters « métiers de l'éducation », formation disciplinaire, initiation à la recherche et formation professionnelle ? Comment éviter que cette dernière ne fasse les frais du déploiement des deux autres ? Et à quels nouveaux compromis sommes-nous voués ?

Conclusion

Situation paradoxale en effet que celle d'une volonté politique de suppression des IUFM obligée de composer avec son fantôme. Si la dissolution de l'IUFM au profit de l'université semble donner aux politiques « métiers de l'éducation » d'une excellence scientifique – une fois de plus, un fantôme ! – elle charge en revanche l'université d'une mission qu'elle ne peut accomplir sans recourir à une manière ou d'une autre, l'héritage de l'IUFM, à savoir un savoir-faire propre qui est un savoir « incorporé » dans des personnels permanents ou occasionnels. Il se peut donc que, selon les mécanismes bien connus de la déinstitutionnalisation, le fantôme de l'IUFM hante toujours les couloirs de l'université, comme celui des normales hantait – jadis et naguère – les couloirs de l'IUFM. Reste à savoir sous quelle forme institutionnelle et organisationnelle. Esprit, es-tu là ?

Michel Fabre

Université de Nantes, CREN

Septembre 2009

Exemplaire de démonstration

Points de vue pour repenser la formation

Jean-Pierre Bourgeois

Quelques remarques qui pourront être lues comme un bilan de l'expérience des IUFM, avec leurs points forts et leurs limites, et constituer des points d'appui pour repenser la formation.

1. Formation inefficace : la « faute » à qui ?

En formation, le formé devient l'élève du formateur. Les stagiaires reconnaissent d'ailleurs implicitement ce statut, au moment où ils évoquent leurs inévitables erreurs de débutants. Ces erreurs valent reconnaissance de la supériorité des experts qui, eux, n'auraient pas commis cette faute. L'erreur n'est pas un droit en soi, mais la reconnaissance en acte de la hiérarchie des compétences. D'où la bienveillance des évaluateurs.

Ce jeu d'acteurs, les formés l'acceptent, en contrepartie de la gentillesse des visiteurs, et du message implicite qui leur est adressé qu'ils seront eux-mêmes un jour compétents. Cette acceptation a pour effet de masquer les limites. En effet, les centaines d'heures de cours, de modules et analyses en tous genres, mais aussi de conseils ne débouchent pas sur le sentiment de l'excellence des « formés », confrontés jusqu'au bout, lorsqu'ils sont en stage, à de graves difficultés. Les formateurs peuvent en tirer la conclusion que les formés n'ont pas su profiter de leur formation, ce qui est pour eux un défaut d'être élégante, de se réassurer. Au reste, en prévision du cas où la formation serait mise en cause, les fiches d'évaluation 2008 de l'IUFM Bretagne par exemple ont prévu, parmi toutes les compétences évaluables, celle qui consiste à « se former et innover », hors de la responsabilité éventuelle d'une formation insuffisante.

Mais les formés ne l'entendent pas de cette oreille. En formation, ils ne sont plus protégés par leur statut de débutants, et ils devraient avoir comblé leurs erreurs, grâce à la formation. Si les difficultés persistent, il faut bien les reconnaître : ou bien la formation est insuffisante, ou bien la formation est inadaptée, ou bien la formation est insuffisamment suivie. L'instinct leur fait trancher la question : c'est la formation qui est déficiente.

Or à l'appui de cette thèse, un argument de poids tombe à point nommé. Dans les IUFM, jusqu'à aujourd'hui encore, une grosse part de la formation est assurée par des formateurs à plein-temps, issus le plus souvent du second degré, et qui n'ont jamais été instituteurs ou professeurs d'école. Ils sont donc présumés ne pas connaître la pratique, la réalité de la classe. Ils sont censés concevoir des situations

didactiques *in abstracto*, sans tenir compte du contexte, sans connaître les ficelles du métier. Ils ne seraient donc que des théoriciens.

Voilà pourquoi les formés peuvent juger la formation insatisfaisante, tout en continuant de fantasmer qu'elle aurait pu être satisfaisante.

2. Des pairs qui n'en sont pas vraiment

On a beaucoup rêvé, ces dernières années, d'une formation sur le tas, sorte de reconstitution institutionnelle des Compagnons du Tour de France. Mais il y a pair et pair. Appelons « pair plus ultra » celui qui remplit la double condition de partager l'activité professionnelle des formes et de posséder une expertise officielle reconnue. Ils assurent ainsi au débutant que son imperfection est à la fois normale et provisoire et le protègent de toute commande de perfection normative, irréaliste, théorique. Les maîtres formateurs ont vécu les difficultés du métier, les solutions qu'ils proposent sont donc présumées à portée de main.

Ça se gâte...

Cette fantasmagorie joue à plein, tant que les maîtres formateurs se trouvent plus ou moins à l'écart des stagiaires, de validation de la formation, et exercent sur eux une fonction d'accompagnement et d'initiation. En revanche, lorsqu'ils se trouvent en première ligne comme directeurs de stage, avec un rôle majeur dans la procédure de validation, tous ces avantages s'estompent. Pis encore, les pairs experts, présumés s'y connaître, qui ont en fin de formation à constater tous les manques constatés. Or, un jugement venant des pairs ne peut être que négatif. Les formés comme le fruit de la théorie, des solutions théoriques, didactiques, voire fumeuses, ne peuvent que constater que les experts praticiens qui ont précédemment profité de la formation, qu'on leur a dit qu'ils ne pouvaient pas faire, ne peuvent que faire mal. Les formateurs à temps plein (qui parlent de pratique mais ne pratiquent pas), ni les experts praticiens (qui parlent de ce qu'ils pratiquent) ne peuvent échapper à la contradiction, selon laquelle il est toujours possible après coup de dire ce qu'il aurait fallu faire, de connaître la bonne pratique.

Des conseils contradictoires

On ne tarde pas à constater qu'en stage les mêmes conseils ne produisent pas les mêmes effets : telle classe se débrouille bien, telle autre fait l'inverse. Qui sait pourquoi ? On parle tout bas, telle autre fait l'inverse. Qui sait pourquoi ? On parle tout bas ? Ensuite, chaque élève (comme chaque classe) est unique, de sorte que ce qu'on a inventé pour mettre tel élève au travail ne marche pas pour un autre. À supposer même qu'il existe des conseils efficaces en toutes circonstances, un autre problème apparaît : il ne faut pas plus de trois visites pour que les stagiaires reçoivent des conseils contradictoires. Pour l'un des experts, il convient d'opérer deux regroupements successifs le matin en maternelle, de façon que chaque enfant puisse y trouver sa place et ne se perde pas dans l'anonymat. Mais pour tel autre, c'est surtout ce qu'il ne faut pas faire : regrouper tous les élèves sans exception est un moment essentiel du vivre ensemble. De telles contradictions existent à la pelle, qu'il s'agisse de travailler ou non en groupe, d'élaborer ou non avec les élèves le règlement de classe, de corriger ou non les exercices au tableau...

Exemplaire de démonstration



Les valeurs et la pratique

La pratique enseignante ne relève pas d'une norme, d'une vérité unique, mais simplement d'analyses justifiables. Et ce n'est pas tout : la pédagogie ne relève pas seulement du pragmatisme, de l'efficacité (comment réussir une séance), mais aussi de l'éthique. Par exemple : Faut-il mettre des notes ? Peut-on discuter de tout ? Faut-il tenir compte des propositions des élèves ? Comment travailler sur l'actualité ? Faut-il confier des responsabilités aux élèves ? Ce sont des questions qui interrogent les valeurs, non l'efficacité. Or la validité d'une valeur ne se démontre pas de l'extérieur. Et puis, il y a la personne du maître, avec ses affects : quel niveau sonore supporte-t-il ? Quel genre de comportement d'élève est pour lui (mais pour lui seulement) le plus menaçant et le plus insécurisant ? etc.

3. « Des apprentis qui prétendent être des maîtres »

Il ne s'agit pas de nier qu'un enseignant expérimenté puisse disposer de quelques ficelles expertes et transmissibles. Mais il ne peut garantir que ses conseils seront opérants dans quelque classe que ce soit. C'est que les enfants sont des êtres vivants, c'est-à-dire largement imprévisibles, et ce qu'on peut prévoir à coup sûr est dérisoire.

En assumant cette impossibilité essentielle, et non accidentelle, le formateur peut aider les enseignants à devenir des maîtres de leurs élèves. Cela signifie : donner à penser aux enseignants qu'il y a un abîme structurel, irréductible, entre leurs intentions, leurs visées et celles de leurs élèves, mais que cet abîme n'est pas référentiel à des compétences qui permettraient de le combler. Il s'agit de renoncer à la totalité, de libérer les enseignants de cet orgueil maquillé en modestie qui leur fait croire qu'ils sont essentiellement à l'origine des échecs de leurs élèves.

La seule solution est donc d'inventer sans cesse, d'imaginer de nouvelles idées, de nouvelles pratiques, de nouveaux supports, de nouvelles pensées qui seront peut-être des solutions pour un temps. Mais ce « tâtonnement expérimental », selon l'expression de Freinet, n'est pas une faillite. Il est, certes, un renoncement à la totalité qui nous offrirait la maîtrise de l'art, car « nous sommes tous des apprentis qui prétendent être des maîtres » (Freinet). Ce changement paradigmatique fait passer le « formé » du statut de sujet (dont il faudrait prendre en compte les besoins) à celui d'objet de sujet (dont nous avons seulement à rendre compte sans jamais le comprendre tout à fait, sans jamais le faire disparaître dans notre propre désir).

4. Quand la formation s'autovalide au terme de la formation

Le statut de débutant donne droit à un droit de tirage sur l'erreur. Mais pendant combien de temps ?

Tout commencement a une fin. Ce doit se terminer au terme du temps assigné. Or, même, toute pratique doit répondre à une attente préalable à un but fixé d'avance, ce que Varela appelle « paradigme de la commande ». De ce fait, le droit à l'erreur n'est pas un véritable droit au tâtonnement ; il doit prendre fin au terme de la formation. À ce terme, en effet, l'évaluation formative se mue en validation, dont la fonction est de décider si les objectifs de formation ont été globalement atteints. C'est juste le temps de la formation que l'erreur est non seulement accordée comme un droit, mais apparaît comme un acte de bon goût et de

politesse. En effet, sans les erreurs des formés, la formation n'aurait plus lieu d'être. Mais la persistance de l'erreur au-delà de la formation laisse planer le doute sur la pertinence de cette formation, et à tout le moins laisse penser qu'un processus de formation se poursuit qui échappe à l'institution de formation. Dans les deux cas, c'est la légitimité de la formation institutionnelle qui est en cause, au point qu'on peut se demander si toutes les pratiques évaluatives des instituts de formation n'ont pas pour but inconscient de se valider elles-mêmes, et de valider la légitimité de l'institution. Comment la prendre au sérieux, lorsqu'elle invite les stagiaires à faire des erreurs de leurs élèves des outils de formation, alors qu'elle-même fait des présumées erreurs de ses stagiaires un outil d'autojustification, et en fin de compte de validation ?

5. Un discours formatif qui se détruit lui-même

Sans tomber dans la mauvaise foi systématique de ses détracteurs, la formation des professeurs a tendance, ou a eu longtemps tendance à placer au pinacle les théories constructivistes, ou socioconstructivistes, c'est-à-dire celles qui voient dans l'apprentissage, non une simple transmission d'informations, mais un processus d'essais de solutions et de rectification. C'est en fait à des situations-obstacles.

Seulement, le fait même d'enseigner le constructivisme comme bonne théorie à appliquer, dénature la vertu. Que cette dernière soit ou non une vertu importe peu : ce qui compte, c'est ici l'autodestruction d'un énoncé par son mode d'énonciation. Le constructivisme, dire qu'il faut mettre les connaissances de recherche, c'est en effet une façon de déconstruire les enseignants stagiaires de leur propre recherche, de leur façon qui fonctionne bien ou mal, avec les élèves, à un moment donné, dans une situation donnée.

Par là-même, faire chercher les élèves, donnée à des professeurs qu'on ne laisse pas chercher (ce qui transforme les enfants en chercheurs et les stagiaires en chercheurs en herbe, brouille ainsi la chaîne des générations), la formation tombe à nouveau dans l'impasse du référentiel, du comportement attendu.

6. Le pouvoir de donner le pouvoir

La formation est-elle impossible ?

Nullement, pour peu que le formateur accède à une *vita nuova*, en assumant l'expérience de son impuissance. « Celui qui a choisi de guider les autres doit renoncer à tout pouvoir » (Manès). Je dirais plus précisément encore, pour ma part, « renoncer à toute volonté de pouvoir », au sens où nous ne pouvons jamais exclure d'exercer un pouvoir : celui de faire réfléchir, par exemple, en est un. Mais il ne s'agit pas d'un pouvoir de contraindre ou de convaincre.

Quel peut donc être, alors, le rôle du formateur ? Celui de « pouvoir donner pouvoir ». Pouvoir de réfléchir, de tenter, d'imaginer, d'écouter. Cette expérience du « pouvoir donner pouvoir » implique sans doute que le formateur lui-même ait reçu pouvoir, par son écoute, et par l'écoute de ceux qu'il a mission de former. Par écoute, il ne faut pas comprendre ici réception, enregistrement et restitution du savoir dispensé. Les remises en cause de la formation et des formateurs par les formés, les remarques, les critiques, les questions, les réactions, mais aussi les absences de réactions des formés sont toutes des manières d'écouter.

7. Les représentations comme objets de travail

Comment, concrètement, le formateur peut-il écouter ? Et pourquoi ?

Par exemple, ce qui s'est « mal passé » aux yeux des enseignants dans leur pratique (beaucoup appellent ça « se planter ») n'est pas à prendre à la lettre comme un écart objectif à la norme (la commande), mais comme un écart subjectif entre la représentation d'un idéal et le ressenti. Qu'un stagiaire se plaigne de « devoir faire la police » au lieu de « faire des maths » n'appelle pas de la part du formateur la solution miracle qu'il ne possède pas, mais l'écoute d'une blessure narcissique, d'une déception par rapport à l'image du métier. Cette écoute fait d'ailleurs vivre aux enseignants stagiaires l'expérience que les élèves non plus ne sont pas les « faire-valoir » de leurs intentions ou de leurs objectifs, qu'ils résistent, et que cette résistance est aussi un langage et une écoute. Ce qui est en jeu ici, ce sont les représentations.

Or, les représentations jouent un rôle capital dans la pratique. Par exemple, si nous pensons que faire la police n'est pas travailler, qu'on n'est pas là pour ça, que ça nous fait perdre du temps, nous risquons de devenir aigris, de prendre pour un contretemps ce qui pourrait fort bien au contraire être pensé comme relevant d'un travail comme un autre. En général, d'ailleurs, les enfants sentent que nous ne nous sentons pas à notre place, et jouissent de nous avoir ainsi « déplacés ».

Mais ce qui vient d'être dit ne saurait non plus se présenter comme un discours prescriptif. Il suffit au formateur d'être l'occasion d'interroger les représentations. « Faire la police », est-ce le travail d'un enseignant ? Se poser la question ne signifie en rien qu'il faille répondre « oui », mais libère les formés de l'évidence d'un « non » qui leur gâche la vie. Quelque chose de nouveau s'est produit : ce qui était impensable, le « oui », devient pensable. S'interroger sur ses représentations, ce n'est pas forcément les abandonner, mais c'est du moins ne plus y adhérer, au sens propre, ne plus y être collé, les mettre à distance, ne plus en être esclave, les reconnaître pour ce qu'elles sont : des représentations.

Cet espace, ce « jeu » ainsi introduit au cœur des représentations sont l'immense objet de travail du formateur. Car nombreuses sont les représentations qui nous enchaînent à notre insu, non parce qu'elles sont mauvaises en soi (ce qui signifierait le retour du référentiel), mais parce tissées dans notre inconscient, elles nous privent d'autres horizons.

8. Faire bouger les représentations

Les représentations ne s'appliquent pas à l'ensemble des grandes questions relatives à l'identité. Elles peuvent concerner aussi des questions très techniques, très matérielles de la vie scolaire. Par exemple, on considère souvent comme évident (et ce n'est pas dit même pas) qu'une fiche d'exercices relative à une même notion doit être terminée, ni plus, ni moins, moyennant quel temps, que ce soit trop tard ou trop tôt. Or, par quel miracle tous les élèves pourraient-ils finir leur travail dans les temps et au bon moment ? Ici, interroger la représentation, c'est rendre, sans en faire une injonction, une autre logique pensable. C'est, par exemple, s'autoriser à penser que ceux qui ont mis correctement cinq phrases sur dix à l'imparfait

ont réussi, et qu'on peut seulement leur donner l'objectif, pour la prochaine fois, de réussir davantage de phrases sans faute. C'est s'autoriser à penser, à l'inverse, que ceux qui ont fini trop tôt peuvent fabriquer eux-mêmes de nouvelles phrases, qu'ils mettront aussi à l'imparfait, et qui seront lues devant la classe.

Il existe aussi des représentations de la connaissance elle-même. Ainsi, penser sans le savoir, sans se le dire, que l'enseignement transmissif soit forcément mauvais, que l'écriture d'un conte passe nécessairement par l'analyse canonique de la structure des contes, que les enfants doivent nécessairement participer à l'élaboration du règlement de la classe, que l'enseignant doit se tenir à l'écart des débats entre élèves, ou encore qu'un débat doit toujours partir d'un événement de classe sont autant d'obstacles à la possibilité de penser le contraire. Car ce n'est pas ici le contenu de ce qui est pensé qui est en cause, mais le « ça va de soi » qui l'accompagne.

Mode de démonstration

Le formateur ne doit pas valider la formation

Malgré ces instituts de formation pensent la formation comme un enseignement, au travers de savoirs dispensés partout et en toutes circonstances, comme ils le sont dans un lycée. Et alors la formation n'est qu'un enseignement déguisé. Mais elle manque du même coup ce qui est au cœur de la professionnalité. Car le métier d'enseignant ne se réduit pas à une somme de savoirs savants ou didactiques, si importants soient-ils, mais implique dans sa complexité des sentiments, des valeurs, des représentations, de la créativité, de l'inventivité.



disciplinaire donné. La formation ne nie pas l'intérêt intrinsèque des savoirs savants. Mais elle pense autrement son rapport à eux : elle n'en fait plus des savoirs dispensés à priori, mais des réponses à des attentes qui ont muri et se sont développées dans un temps indéterminé.

Conséquence radicale : l'infini du possible ne peut être appréhendé par une grille de compétences. Et cela implique que le rôle de formateur doive être distingué radicalement du rôle de valideur. Il faut en finir avec la confusion « formation validation », et le formateur doit assumer la posture radicale de ne rien faire ni dire qui compte en quoi que ce soit dans une procédure de validation. Que cherche le formateur ? Que les enseignants soient plus créatifs, plus libres, plus riches d'horizons. Or, l'ouverture infinie du possible n'est pas miscible avec la fermeture d'un référentiel. Mais une autre raison, beaucoup plus banale, exige du formateur cette abstention dans la formulation du jugement négatif : tout simplement, comment pourrait-il encourager les formés à essayer des choses, tout en les attendant au virage de la validation ? Ici, l'éthique comme séparation des pouvoirs exige que le pouvoir de donner pouvoir ne se confonde pas avec l'exercice d'un pouvoir de validation.

Sans doute est-il nécessaire que l'engagement, le sérieux professionnel des formés soient contrôlés. Mais c'est un autre métier. Le formateur, pour sa part, ne peut jouer les deux rôles à la fois, sauf à disposer d'un cahier des charges d'une précision et d'une objectivité parfaites. Par exemple, son rôle de formateur ne saurait l'empêcher de signaler des retards ou des absences à répétition des stagiaires. Mais il ne serait pas déontologique qu'il porte un jugement sur la réussite des stagiaires par rapport au référentiel, ou encore sur le fait que la séance faite par l'enseignant aurait été ruinée par des problèmes de discipline.

11. Rendre des comptes, mais comment ?...

Il faudrait définir avec une extrême précision les items d'un cahier des charges professionnel. Ces derniers ne sauraient en quoi que ce soit être en relation avec la « réussite » professionnelle, mais incluraient uniquement des critères comme l'assiduité, ou encore un corpus minimum témoignant d'un authentique travail hors enseignement. Le respect de ce cahier des charges « minimum » doit être accessible à tous, qui s'en donne la peine, sans la moindre exception de résultat. Le terme « minimum » est ici à prendre au pied de la lettre. Il ne faut surtout pas que les enseignants se mettent à travailler pour l'institution pour l'institution, ou pire, à l'inversion qui a parfois cours, à l'usage de la formation.

Des travaux personnels au choix des formés
Au-delà de l'assiduité, les éléments du cahier des charges pourraient être des fiches de préparation de séances, un mémoire professionnel, ou encore un travail sur un sujet didactique ou de philosophie de l'éducation, une mono-

graphie d'élève, une animation de séance devant trois personnes, ou toute autre forme de production. La forme ou les formes retenues pourraient résulter d'un choix par les formés, après discussion libre entre formateurs et formés, et donc varier d'une personne à l'autre (les formés pouvant proposer eux-mêmes des formes inédites). Les productions choisies devraient obéir à des règles de forme très précises, relatives par exemple au nombre de pages.

Mais il serait seulement demandé aux personnes en formation de se plier à ces règles, rien de plus. En effet, il serait interdit aux formateurs d'utiliser leur analyse de la qualité même des productions (c'est-à-dire ce qui est au-delà de la pure forme) comme élément pour une « évaluation-validation ». Certes, des moments institutionnels (soutenances, etc.) seraient organisés, mais à seule fin d'échange formatif sans le moindre enjeu de validation.

Cette séparation radicale de la forme et du fond peut choquer : n'est-ce pas là un encouragement à produire des travaux de pure forme, des « faire semblant » n'ayant d'autre but que celui, trivial, d'être validé ? Il importe donc d'aller à la rencontre du sens profond du formalisme.

Un formalisme nécessaire et fécond
Le formalisme a d'abord une signification éthique profonde. En effet, si les formés doivent être institutionnellement respectés comme des fins en soi, et non des moyens, selon la maxime kantienne, ils ne peuvent pas d'avoir à rendre des comptes à des formateurs au nom des citoyens. Si tant de choses importantes peuvent se passer entre formés et formés, sans l'intervention des formateurs, c'est bien parce qu'il existe une institution au sein de laquelle ils peuvent se rencontrer. Cette institution est le tiers qui protège les formés de la toute-puissance, c'est-à-dire de leur propre pouvoir de faire qu'à leur tête.

Mais, en même temps, le formalisme confère un véritable pouvoir aux formés. Il leur permet en effet de se rapporter librement à la formation, au lieu de la subir. En effet, ou les formés peuvent, puisqu'ils ne risquent absolument rien, saisir la formalité comme une formalité, un exercice d'ordre, pénible, vidé de son sens. Ou bien ils peuvent s'engager dans une réflexion et une recherche, dans le but de les partager avec les formateurs.

Or ces deux postures sont un langage. Ce qui est dit au travers de la première, ce peut être par exemple la désespérance de la formation, dont rien d'autre ne serait attendu qu'une exigence de conformité. Ou encore un sentiment d'impuissance vis-à-vis de l'institution, l'impression de ne pouvoir exister ni être intéressant pour les autres. Au travers de la seconde posture, peut se dire au contraire le sentiment d'être devenu « formé formateur », c'est-à-dire de pouvoir exister, apporter un éclairage professionnel unique.

Jean-Pierre Bourgeois

Formateur en sciences sociales et humaines, IUFM Bretagne

La nécessité du collectif

Entretien avec **Éric Debarbieux**

Enseigner, un métier impossible ? Oui, s'il est exercé en solitaire. Le travail en équipes est loin des pratiques usuelles en France, demande de la formation importante, une réflexion sur les valeurs du métier, mais il est incontournable pour assumer les missions de l'école.

Dans son dernier ouvrage¹, Éric Debarbieux s'appuie sur sa connaissance du terrain et sur des enquêtes concernant des milliers d'élèves interrogés à travers le monde pour proposer dix champs d'intervention pour lutter contre la violence à l'école.

- Des manipulations tu te méfieras
- La négation tu éviteras
- Diagnostic scientifique tu feras
- Cause unique tu rejetteras
- Dans un contexte tu te situeras
- La solitude tu éviteras
- Prévention tu penseiras, car punition ne suffira
- Tes actions tu évalueras
- Tes personnels tu formeras et par l'école tu agiras
- Communauté tu aideras

Ce livre s'adresse à tous les acteurs : institutions, collectivités, professionnels sur le terrain. Dans une vision plutôt pragmatique, chaque chapitre s'organise autour d'exemples concrets de statistiques et de propositions de mise en œuvre.

Afin de présenter votre ouvrage aux lecteurs, pourriez-vous expliquer la raison du choix de ce titre qui peut sembler paradoxal, Les dix commandements contre la violence à l'école ?

Ce titre est une sorte de plaisanterie. À la fois, parce que je ne suis pas spécialiste de la violence à l'école, je me suis dit que l'école de toujours jouer les Cassandre, et que la recherche au niveau international ne permettrait pas de guider un peu les politiques publiques. Tout en évitant de tomber dans les approximations, ou de sombrer dans les caricatures qui obscurcissent le débat, il est possible d'énoncer en quoi les principaux chercheurs peuvent trouver un accord dans le monde, de trouver dix dominantes, dix dénominateurs communs qui permettent de se déterminer sur de grands modèles d'action.

Que pensez-vous des dix compétences qui cadrent l'actuelle formation des enseignants ?

Je ne trouve pas cette approche intéressante. Elle est de l'ordre du jargon des référentiels. Ce n'est pas cela qui pourra changer les choses. Plus que de nouvelles compétences, c'est la recherche d'un nouvel état d'esprit qui doit nous animer. Très souvent, cela ne sert pas à grand-chose d'identifier les facteurs favorables à l'organisation d'une école, à la découverte d'un style pédagogique, si les enseignants sont opposés, idéologiquement, voire philosophiquement, à ce que l'on appellerait les « bonnes » pratiques.

Prenez l'exemple des relations entre enseignants et parents qui nécessitent une approche compréhensive. Souvent les enseignants, peut-être parce qu'ils se considèrent comme experts d'un savoir, ont du mal à donner de l'importance à cette relation. De ce point de vue, cette situation est catastrophique.

Ces difficultés à prendre en compte les partenaires sont-elles typiquement françaises de votre point de vue ?

Pour des enseignants pratiquant dans des établissements de même type, les Anglais par exemple pensent que la situation joue son rôle de manière analogue que par exemple en France. Les Français pensent qu'elle le joue beaucoup plus. Ce phénomène est particulièrement exacerbé en France, le fait que l'on ne retrouve pas ce problème dans d'autres pays prouve bien qu'il ne s'agit pas de compétences à acquérir, mais bien d'une conception du métier, de la confiance, vue par les parents, ressemblerait à une protection sociale. Dans d'autres pays, on ne se prive pas de la relation à l'autre. C'est une réelle protection.

On connaît les raisons historiques de cette distance, de cette classe considérée comme une élite. Le républicanisme qui a construit en France une école a eu une influence particulièrement coupée de son environnement. Les valeurs dont on peut se demander si elles sont suffisamment incarnées sur le terrain. Où en est-on de la œuvre du droit d'expression, d'association ? Où en est-on de la pédagogie coopérative ? De plus, en France par l'idéologie antipédagogique. Ces choses-là provoquent l'étonnement à l'étranger, au point d'être prises pour une plaisanterie.

Sur lesquels des dix commandements sur lesquels vous insistez est la nécessité de travailler en équipe, en interaction avec les collègues et les partenaires ? S'il semble avéré que les enseignants seuls sont vulnérables, à quoi attribuez-vous cette difficulté aux enseignants français à rompre leur isolement ?

Travailler en équipe n'est pas un désir de vie communautaire, mais une nécessité observée. Ce livre se propose d'être une aide à la preuve. Un des principaux facteurs de risque, c'est une équipe non soudée, qui communique mal, qui gère mal les conflits. Chacun s'enferme alors sur soi-même ou, au mieux, cherche une aide un peu illusoire auprès d'institutions extérieures. La recherche démontre que ce n'est pas la bonne voie. Les cibles de la violence sont d'abord solitaires, isolées, sans protection commune.

La complexité n'est pas à prendre en charge seulement à l'échelle d'un individu, d'un enseignant, à qui il est impossible de prendre en compte tous les facteurs. Le principal gardien, le principal protecteur, c'est l'équipe.

¹ Les dix commandements contre la violence à l'école, éd. Odile Jacob, 2008



En réponse à cette complexité, vous faites référence à « deux grandes bases d'analyse complémentaires : l'approche transactionnelle et l'approche contextuelle ». De quelle manière pensez-vous que ces types d'approche puissent être pris en compte par les enseignants ?

La notion de handicap socioculturel pèse encore très lourdement dans les perceptions des enseignants. L'approche transactionnelle, étayée par Boris Cyrulnik, très présente au Québec, nous démontre que, quelle que soit la lourdeur des variables sociales qui pèsent sur un élève, il est toujours possible d'agir. Il faut que les enseignants soient sensibilisés à ce type d'approche pour ne pas tomber dans le fatalisme.

On sait que ce que l'on fait, ce que l'on apprend n'est pas naturel. Tout dépend du contexte social, culturel et même historique d'une école. Il existe au moins une co-fabrication entre l'école et le monde. Le montrer est important. L'approche contextuelle nous apprend à tenir compte de ce qui se passe dans l'établissement en évitant de rejeter la responsabilité sur l'élève, en appuyant sur ce qui peut être changé. Par exemple, on ne va pas changer les parents. De quel droit se le permettrait-on ? Par contre, on peut faire évoluer la pratique, changer la manière dont on va accueillir les nouveaux enseignants. C'est à la portée de tout le monde, mais c'est indispensable pour apprendre dans de bonnes conditions.

En parlant de refus du fatalisme et de la prédiction, vous placez votre propos dans une perspective dynamique. L'école française vous semble-t-elle prête à prendre en compte ce type d'approche ?

Il est évident que l'école n'est pas prête à ce type de changement. Sinon nous n'en serions pas là. Mais quel choix a-t-on ? Cela fait dix ans que l'on a montré une réelle augmentation des problèmes de refus de l'école et de violence.

Peut-on continuer de penser que les réponses viennent exclusivement de l'extérieur ? La recherche montre de manière constante que c'est d'abord l'école qui a ses propres solutions, même si elle ne doit pas être isolée. Pour les élèves le plus en difficulté, on sait qu'il y a nécessité d'un accompagnement extérieur, d'un travail de spécialisation. Mais on sait que ces remédiations ne peuvent être efficaces que si certaines conditions sont réunies dans l'école, par exemple l'accord de toute l'équipe, la formation des enseignants en place de programmes, la formation des chefs d'établissement. Ce travail collectif avec l'appui d'un chef d'établissement sont des conditions nécessaires, mais pas suffisantes.

Ce livre montre comment mettre en œuvre des programmes qui peuvent répondre à ce type de problèmes. Nous ne sommes plus au balbutiement d'une réflexion à ce niveau. Il existe des fonctionnaires.

Votre expérience double d'enseignant spécialisé et d'enseignant sans doute amène à vous poser la question de la différence entre ces deux métiers. Quels éléments vous ont marqué en tant qu'enseignant ?

Il existe pour l'enseignant des frontières que n'ont pas les éducateurs. Face aux problèmes, les éducateurs peuvent prendre du temps. L'enseignant doit tout régler tout seul et tout de suite devant une classe de vingt-quatre à trente-cinq élèves : c'est le principal traumatisme que j'ai vécu.

Il est dans une frontière qui l'enferme. Cela nécessite une véritable formation.

Les hôtesses de l'air ont par exemple une formation sur le stress. Elles savent observer un passager à la montée, lors des moments de crise, etc.

Vous dites à propos de la formation : « C'est certainement dans la formation initiale, mieux dans la socialisation professionnelle, que réside une des clés du problème ». Quels sont, à votre avis, les points forts et les manques les plus importants de la formation en IUFM actuellement ?

Il faut d'abord que les enseignants ressentent la nécessité de travailler en équipe. Mais travailler en équipe n'est pas inné. Certains se découragent, parlent de réunir. Cela nécessite très tôt d'apprendre à travailler ensemble. C'est dès l'université qu'il faut agir différemment, réfléchir sur la notion d'équipe, prendre conscience de ces facteurs de protection. Or, dans la formation initiale, le concours se faisant à la sortie, le futur collègue est d'abord un concurrent. C'est pour cela que je parle de socialisation. Professionnaliser les enseignants, cela passe par d'autres manières d'enseigner. À l'université, on ne voit pas que la pédagogie est moins importante que le contenu. Reste l'élément central de sélection.

L'IUFM arrive trop tard. Et d'ailleurs, ces préoccupations restent trop optionnelles. Les volumes horaires restent insuffisants. Il y a une dérive qui me semble extrêmement dangereuse. Voulez-vous que les enseignants croient que la formation est une option de faire évoluer les conditions d'exercice ? Les savoirs disciplinaires, mais il est temps de leur donner au sein de la formation une place à égalité avec la pédagogie, à la formation au métier lui-même, à la formation à l'enseignement comme option.

Quelles interrogations évoquent pour vous la mise en place de la nouvelle formation des enseignants ? Le recrutement au niveau master et la mise en œuvre du « compagnonnage » sont-ils pour vous des pistes adaptées à une meilleure compréhension des réalités du terrain ?

Après la masterisation, que va-t-il subsister, en particulier pour le second degré ? La formation va revenir aux universités. Il y a de quoi être inquiet de ce côté. On se contentera d'une légère coloration préalable pour répondre aux questions professionnelles. Il ne faut pas se faire d'illusion. On cherche surtout dans cette réforme à faire des économies et à contenter un électeurat proche de l'antipédagogie.

En tant que praticien, je me souviens que le compagnonnage était une grande idée de Freinet. Mais il s'agissait d'un accompagnement collectif par tout un groupe local. C'est tout autre chose qu'un enseignant qui va pendant quelques heures aider à gérer la classe. Est-ce que l'on ne risque pas de rester dans la reproduction des vieilles pratiques ?

Enfin, on peut être inquiet quant à l'établissement du cahier des charges. À l'exception des concours, il existe peu de textes précis. Chaque université va présenter son programme. Je participe à la préparation d'un master pour des CPE. Les enseignants vont avoir des emplois du temps sur 1100 heures, contre 450 dans un master à l'université. Que va-t-il en résulter ? Ce sont des conceptions de l'enseignement qui vont s'affronter. On peut craindre que la logique économique ne prévaille, avec un véritable

émiettement. La formation risque de devenir encore moins réformable que par le passé.

D'une manière générale, vous défendez une action multiple, associant différents partenaires, dans un processus rigoureux. Les jeunes enseignants ont parfois l'impression d'avoir peu de pouvoirs sur les premiers lieux de leur exercice. La mise en mouvement commune de tous ces éléments (diagnostic, évaluation des actions, prise en compte du contexte, travail en équipe, etc.) fait souvent défaut. Quelles priorités doivent viser, de votre point de vue, les collègues débutants ?

La seule chose que l'on puisse conseiller, c'est d'être le moins seul possible. Soit à l'intérieur de l'établissement scolaire si les conditions le permettent, soit dans les mouvements pédagogiques. Mais on peut rester pessimiste devant le panorama actuel. Il reste peu de mouvements

pédagogiques et le management de certains établissements est catastrophique. Il ne faudrait pas placer les enseignants dans l'illusion qu'ils peuvent changer leur établissement du jour au lendemain.

Beaucoup d'enseignants ont l'impression d'être jetés là où ils ne veulent pas. Ils se sont fait l'illusion qu'ils pourraient l'éviter. Le nombre de manœuvres et de stratégies de survie pour éviter certains postes illustre une sorte de mépris social.

Il existe un certain nombre de solutions, mais elles ne peuvent pas être mises en œuvre individuellement. L'éducation n'est pas faite de saints. Elle est faite de gens ordinaires, et c'est avec eux qu'il faut agir. Il faut une politique de formation de cohésion et de recohérence. Combien le programme est lourd !

Éric Debarbieux

Professeur à l'université de Bordeaux-II, directeur de l'observatoire international de la violence à l'école.

Propos recueillis par Jean-Martial Fouilloux

Exemplaire de démonstration



Comment développer des savoirs professionnels ?

Patrick Rayou

La maîtrise de la formation pourrait être l'occasion de passer outre les clivages théorie-pratique pour penser une formation des enseignants qui réponde vraiment aux enjeux de la démocratisation de l'école.

La perspective de maîtrise des concours de recrutement des enseignants suscite beaucoup de résistances. Elle signifie pourtant, à priori, l'élévation du niveau de la formation et son rapprochement de modalités qui prévalent dans beaucoup de pays comparables au nôtre. Il est vrai que sa mise en place à marche forcée, l'absence de cadrage national du dispositif, le primat des objectifs d'économie budgétaire sur ceux de la professionnalisation, l'accroissement prévisible des difficultés d'accès au métier d'enseignant pour les étudiants issus de milieux modestes sont, entre autres, des raisons qui incitent à la méfiance. Sans compter que le resserrement du nombre de postes mis au concours peut signifier des embauches précaires de jeunes pourtant plus qualifiés que leurs prédécesseurs et peut-être, à terme, l'érosion de la fonction publique au sein de l'Éducation nationale. Ces craintes, largement fondées, ne doivent cependant pas conduire à confondre tous les enjeux. Elle pourraient faire passer à côté de la possibilité de mettre en œuvre la formation des enseignants, indispensable pour que réussissent effectivement tous ces élèves que la « massification » s'est contentée d'asseoir sur les chaises du collège et du lycée sans trop s'inquiéter de la manière dont ils pouvaient, à leur tour, s'approprier les savoirs scolaires.

Former à la spécificité d'un métier

N'aurions-nous donc le choix qu'entre la formation régionale que peut autoriser la version « light » de la maîtrise et le maintien de la formation à l'IUFM peu capable de procéder à la formation à l'alternance qu'il préconise pourtant ? Le problème est de renforcer les savoirs professionnels par la formation ou par l'expérience ? Il n'importe pas de master que nous nous efforcions de découvrir

brutalement ce que sont les élèves et la classe après cinq ans d'études supérieures. Le second, par sa coupure avec la recherche en éducation, celle qu'il établit de fait entre le centre de la formation et la périphérie de l'exercice professionnel, continuerait à alimenter la croyance en l'opposition irréductible entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Ces deux possibilités conviennent sans doute à des groupes d'acteurs qui peuvent y voir le moyen de conquérir ou de consolider des positions dans la formation ou, de manière moins stratégique, de préserver ce qu'ils pensent être l'identité et la légitimité enseignantes. Or le compagnonnage, qui suppose que quelques conseils prodigués sur le mode de l'imitation suffisent à parfaire la formation professionnelle d'étudiants performants dans leur discipline, de même que l'alternance, qui se contente de charger différents types de formateurs de dispenser divers types de savoirs dans divers types de lieux, ne saisissent pas ce qui fait aujourd'hui la spécificité des métiers de l'humain dont font partie ceux de l'enseignement.

Cesser d'externaliser...

La maîtrise peut être l'occasion de réunir enfin ensemble les savoirs de la recherche en éducation, ceux des disciplines et ceux de l'exercice professionnel. Mais pour éviter les tentations de l'externalisation, en termes de « parts de marché » en ces matières, les maigres éducatives, il semble essentiel de commencer par se demander ce qui peut être l'identité, mais en quoi d'autres modalités de formation peuvent aider à pousser plus loin une démarche de formation des apprentissages qui, pour l'instant, ne réussit pas. Il est en effet étonnant de voir que, comme pour les difficultés des élèves et celles de leurs enseignants, on se répond, mais aussi les solutions qui sont proposées. Les projets de réforme comme ceux existants tendent dans les deux cas à externaliser les réponses. Tout se passe comme s'il était acquis que nous ne pouvions tous apprendre en classe et qu'il fallait consacrer son énergie à combler leurs lacunes en dehors de l'école, avec le cœur de l'activité, que ce soit dans l'établissement, à la maison, dans telle ou telle formation sur Internet. Tout se passe comme si les professionnels de la formation devaient ajouter, selon des proportions à négocier, des savoirs à d'autres et en faire seuls la synthèse. Dans le cas de la formation, la solution de la sous-traitance de tel ou tel aspect ne fait que renforcer les frontières et les malentendus. L'IUFM ne peut-il être que la petite main qui organise des stages ? Les disciplines ne servent-elles qu'à faire des têtes bien pleines et les sciences de l'éducation qu'à imaginer des pédagogies idéales ? Il semble plus raisonnable de considérer que chacun de ces potentiels contribue à sa manière à la professionnalisation des enseignants. Et peut-être également de faire confiance aux jeunes enseignants pour développer, si nous savons les accompagner, les savoirs professionnels que requiert notre époque.

Patrick Rayou

Professeur de sciences de l'éducation, université Paris 8

Au Québec : pour une recon- ceptualisation d'un modèle de formation initiale

Yves Lenoir

Repenser l'approche des disciplines, dépasser l'opposition artificielle entre théorie et pratique, considérer avec sérieux les routines du métier, ajuster les différents temps de formation souvent simplement juxtaposés : des chantiers ouverts dans la formation des enseignants au Québec.

La formation à l'enseignement fait l'objet de débats au Québec depuis plus d'un demi-siècle. Sous la responsabilité – certes encadrée par le ministère de l'Éducation – des universités depuis 1969, date de l'abolition des écoles normales, elle n'a pas cessé d'être critiquée et de subir maintes adaptations. C'est dans ce contexte que les universités québécoises, à la fin des années 1980, décidèrent de revoir leurs modèles de formation. Au tournant des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), avec différents appuis, dont celui des facultés d'éducation, s'est substitué par un coup de force à l'organisme qui autorise, évalue et assure la qualité de formation universitaire, la Crepuq (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec). Depuis lors, dans le champ de l'éducation, le MEQ a déterminé les modalités organisationnelles et administratives des universités en attribuant l'exclusivité de la responsabilité de la formation à l'enseignement aux facultés d'éducation. Celles-ci ont ainsi obtenu, en plus de la formation initiale au préscolaire et au primaire, la maîtrise d'œuvre de la formation des enseignants du secondaire, avec de nombreuses adaptations qui peuvent varier dans la pratique des relations de service avec les facultés disciplinaires. Le MEQ a également imposé dans le même contenu de la formation des orientations quant au contenu de la formation, aux programmes et aux modalités de formation, au temps à consacrer à la formation en milieu de pratique et à son organisation. Plus, il a imposé aux universités sa conception de la collaboration du curriculum qui devait dorénavant s'inscrire exclusivement dans le courant de l'approche par compétences et comprendre une formation de base de quatre années de premier cycle (comme pour la médecine et les ingénieurs) au lieu de trois pour tous les autres programmes universitaires.

À une première réforme de la formation initiale à l'enseignement qui a suivi, a succédé, au début de ce siècle, une seconde réforme qui visait à mieux systématiser la précédente et à mieux définir les principes qui la guidaient. En 1994, cinq principes orientaient la première réforme :

- le développement d'une solide culture générale ;
- une formation polyvalente ;
- le développement personnel des enseignants ;
- une formation en milieu de pratique, soit des stages d'au moins 700 heures ;
- une formation intégrée

Le document d'orientation de 2001 s'est inscrit dans la continuité. Il insiste pour sa part sur deux orientations générales :

- la professionnalisation du métier d'enseignant ;
- le recours à une approche culturelle de l'enseignement.

Et il se centre sur le développement de douze compétences professionnelles au cours de la formation initiale à l'enseignement.

Tout comme la formation médicale à l'université de Sherbrooke a été repensée dans ce sens pour la première fois, près de vingt ans, une approche par problèmes, qui n'est pas tout enseignement formel, les salles de cours ont même été supprimées, tout comme les formations des ingénieurs dans la même université sont aujourd'hui conçues en recourant à une approche par projets, posant au cœur de la formation les premières semaines d'apprentissage, les disciplines pluridisciplinaires et multidimensionnelles de la formation professionnelle complexe, nous adhérons à l'idée que la formation initiale à l'enseignement doit être reconceptualisée, pour éliminer cette opposition dangereuse entre la théorie et la pratique, que d'autres conceptions et modes traditionnels ont toujours mis en œuvre et qui s'avèrent des obstacles à l'amélioration de la formation à l'enseignement.

Sans nier l'urgence des transformations toujours en cours lors de la formation des futurs enseignants, nous en faisons l'occasion pour lui porter un regard critique qui découle de nos observations et, surtout, des travaux menés par le Centre de recherche du programme de recherche de la Chaire de recherche en éducation du Canada sur l'intervention éducative.

Les résultats de recherche

Les résultats de deux de nos recherches auprès de futurs enseignants du primaire mettent en évidence plusieurs dimensions hautement problématiques.

- Les activités de formation sont conçues de manière additive, cumulative, et si des activités de synthèse ont été introduites dans les nouveaux curriculums de formation du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire à la faculté d'éducation de Sherbrooke, elles demeurent toujours peu intégratrices.
- En lien direct avec le premier problème, les formations dans les didactiques des disciplines, elles aussi fermées sur elles-mêmes et naviguant en solitaire, ont du mal à s'inscrire dans la logique fondamentale de la professionnalisation du corps enseignant. Cette fermeture et cet isolement monodisciplinaires se heurtent aux

demandes socioéducatives de l'école québécoise et à celle



de la professionnalisation du corps enseignant. Ils ne peuvent qu'accroître les problèmes d'utilisation de ces didactiques de la part d'un enseignant du primaire (un généraliste) qui intervient dans plusieurs champs disciplinaires. Les résultats montrent que les enseignants associés (qui accueillent les stagiaires) comme les futurs enseignants accordent fort peu de place aux didactiques des disciplines (qui occupent pourtant 50% du curriculum) et ne s'y réfèrent guère, sinon pour considérer qu'elles ne sont que des composantes de la pédagogie. Les incidences de ce désintérêt sont considérables sur les apprentissages cognitifs.

- Ces résultats se trouvent renforcés par le fait que le modelage prime sur toute autre forme de formation, les futurs enseignants estimant que la presque totalité de leur formation devrait se tenir dans les milieux de pratique et non à l'université. Il existe toujours un hiatus profond entre la formation dite « pratique », ainsi qu'elle est qualifiée par les futurs enseignants et même par tout un pan du corps professoral, c'est-à-dire la formation en stage dans le milieu scolaire qui occupe plus de 700 heures de la formation totale, et la formation dite « théorique » dispensée à l'université. Le savoir n'est pas saisi comme un construit social, historiquement et spatialement connoté ; c'est un bien à acquérir, sinon des techniques à exercer, souvent par ailleurs appréhendé comme une entité autonome en rupture avec le monde, avec autrui et avec soi, sans lien avec la vie du sujet et avec la vie sociale.
- Les approches des pratiques de sens commun, ces pratiques quotidiennes mises en œuvre dans les classes par les enseignants en exercice, en fonction de leur « habitude » professionnel, demeurent elles aussi peu considérées dans la formation initiale. Une vision restrictive et dévalorisante des « routines » est largement véhiculée, ce qui conduit à les ignorer le plus souvent dans les processus de formation, empêchant ainsi d'en discuter leur pertinence, leurs fonctions et leur opérationnalisation. Pourtant, nos analyses des pratiques vidéoscannées montrent qu'elles occupent une place très importante dans les activités d'enseignement-apprentissage.

Quelques propositions de clarification

Les quatre problèmes que nous venons de présenter conduisent à la nécessité de traiter de certains aspects du processus actuel de formation initiale à l'enseignement dans le contexte de sa professionnalisation.

Les rapports entre les activités de formation et les pratiques

De manière à éliminer l'approche traditionnelle des pratiques de formation, il importe de les saisir dans une perspective non seulement inductive mais aussi circumdisciplinaire. Il s'agit de la possibilité de prendre en compte :

- d'une part, les interactions entre les disciplines d'enseignement (par le biais d'une compréhension d'un « fil rouge » commun sur le plan des démarches à caractère scientifique) et entre les objets cognitifs complémentaires pour conceptualiser, exprimer et entrer en relation avec la réalité ainsi construite, mais aussi en relier les activités de formation (par la mise en place de dispositifs de formation innovateurs) ;

- d'autre part, les interactions entre les savoirs explicites (d'enseignement et contributoires) de formation et les savoirs issus de la pratique et la pratique elle-même.

Claude Raisky¹, par exemple, insiste sur la nécessité pour les curriculums de formation professionnelle de suivre la logique de l'action et de « rompre avec la partition traditionnelle des disciplines en trois blocs d'enseignement : les disciplines scientifiques et générales, les disciplines technologiques, et enfin la pratique ». Il mentionne entre autres que « les savoirs professionnels [...] ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité ».

Précisons cette notion de circumdisciplinarité. Il ne s'agit pas d'appréhender la formation professionnelle dans l'un ou l'autre des sens de transversalité :

- au sein de deux ou de plusieurs disciplines scientifiques ou scolaires (à travers) ;
- de dépassement disciplinaire qui tend à créer une unité de la science fondée sur un système de principes, de concepts, de méthodes et de savoirs agissant sur un plan métascientifique ;
- de fusion des différents problèmes de la pratique en un grand tout indissoluble ;
- ni encore de centrage sur les comportements (en deçà) ;
- mais bien dans une interaction intégrative, synthétisante et dialectique (dans une structure dialectique, dialectique), et finalisée par l'acte professionnel des différents savoirs constitutifs des savoirs professionnels, non réductibles aux seuls savoirs disciplinaires.

De plus, la pratique d'enseignement est constituée d'une structure de rapports en tension entre les différentes dimensions qui la constituent et que nous regroupons sous trois perspectives ancrées dans un contexte (rapport au monde et à l'institution) spatiotemporellement déterminé :

- une perspective socioéducative liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales (dimensions contextuelle et historique) ;
- une perspective socioéducative liée au cadre de référence de l'enseignant, externe (dimensions curriculaires) et interne (dimensions épistémologiques, socioaffectives, morales et éthiques) ;
- une perspective opératoire qui représente l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement (dimensions didactiques, psychopédagogiques, organisationnelles, médiatrices).

Et si le développement de ces compétences requiert la conjonction de différents savoirs disciplinaires, il requiert aussi l'insertion dans la formation d'autres composantes contributoires à la formation disciplinaire : la sociologie, la psychologie, l'épistémologie, l'histoire, les sciences de la communication, l'éthique, etc., à considérer non pour elles-mêmes, mais comme référents interprétatifs nécessaires à

¹ Claude Raisky, « Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique », in Philippe Jonnaert et Yves Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Editions du CRP, 1993.

la compréhension de l'acte professionnel. C'est dire que la pratique d'enseignement est multidimensionnelle.

La conception de la pratique usuelle dans le processus de formation

La pratique elle-même doit être questionnée dans le processus de formation sous l'angle du développement de l'expérience, de son usage dans la quotidienneté de l'agir enseignant. Par exemple, David Orr¹ déplore le manque de prise en compte à l'école des savoirs expérimentiels qui nous relient au milieu de vie, et Charlot² rappelle qu'il existe de nombreuses façons de s'approprier le monde (différents rapports épistémiques au savoir) et que le rapport au savoir est un rapport d'objectivation inscrit au sein d'un rapport à l'apprendre plus vaste.

Valentina Gueorguieva³ met en évidence que la pratique de sens commun, qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective, n'a aucune prétention ni à la vérité ni à la généralisation. Elle ne fait que s'inscrire dans un souci de connaissance immédiate « à partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme) ». Elle ne partage donc pas l'idéal de vérité du savoir théorique, c'est-à-dire qu'elle ne vise pas le savoir pour le savoir. Plus encore, elle n'a pas parmi ses caractéristiques cette préoccupation de la justification et de la certitude logique des propositions qui caractérise le savoir scientifique et philosophique. Le sens commun, étant la cognition engagée dans l'action, « vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique. Son idéal régulateur est la vérité pratique ». Cognition de l'agir, elle s'inscrit totalement dans la temporalité et dans l'urgence de la recherche d'efficacité immédiate ; elle cherche des réponses appropriées et efficaces à des situations problématiques en tenant éventuellement compte des opinions d'autrui. D'où les notions de routine en tant que guides d'action⁴, de compétences incorporées⁵, de « schèmes pratiques » (ibid.), ce que Pierre Pastré⁶ appelle des concepts pragmatiques, à relier aux concepts spontanés (les everyday concepts) chez Lev Vygotsky.

La suppression de l'opposition « théorie-pratique »

L'opposition « théorie-pratique » renvoie à une conception qui fait, par un processus de réification, de la théorie une entité distincte et autonome de l'agir humain, alors que celui-ci est inséparable des construits sociaux et individuels qui l'animent⁷. Pour Bruno Latour, qui rejette radicalement cette opposi-

sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines »⁸. Nous considérons en conséquence que l'opposition « théorie-pratique » doit être profondément transformée pour assurer une revalorisation du processus de conceptualisation et de ce que Sabine Vanhulle appelle la « réflexion distanciée »⁹. Celle-ci ne peut s'actualiser que dans la mesure où les savoirs scientifiques reprennent leur fonction médiatrice dans le processus dialectique d'analyse de la réalité humaine et sociale entre les fonctions empirique et opératoire. L'action humaine est alors saisie comme un processus d'objectivation qui intègre à la fois des fonctions théorique, empirique et opérationnelle qui s'actualisent dans un rapport dialectique où le moment théorique assume le rôle central de médiation synthétique dans ce processus d'objectivation. Mais cette action humaine n'est pas complète sans s'appuyer également sur les fonctions de sens et de valeur qui renvoient à un double ancrage : pour la première à celui de sa genèse et de son évolution sociohistorique, et pour la seconde à celui du contexte social et culturel fait de normes, de règles, de signes et de symboles, d'enjeux idéologiques, etc. La pratique est une totalité agissante et intégrative qui engage le sujet dans un projet finalisé.

Pour éviter la confusion, nous retenons des notions de « praxis » pour caractériser cette conception qui vise pour espérer la promouvoir et y faire admettre les enseignants, de profonds changements dans le processus de formation initiale à l'enseignement. La praxis devient « praxis » lorsque sa finalité est l'émancipation humaine et qu'elle recourt à l'autonomie (l'action en devenir) – qui requiert un solide processus conceptuel d'analyse – comme moyen d'action pour que l'émancipation humaine est un processus sans fin ; elle n'a donc pas de fin. Bref, la praxis est la « praxis » quand elle est conceptualisée, quand elle est pratiquée à partir de cadres cognitifs assurés.

L'apport de la didactique professionnelle

En tenant compte des savoirs d'enseignement et des contributions des enseignants dans toute formation à l'enseignement, la didactique professionnelle est une réflexion sur la formation initiale qui doit faire appel aux perspectives développées par la didactique professionnelle en tant que vecteur du processus de formation en posant au centre de ce processus la relation enseignement-apprentissage, particulièrement dans la mesure où la formation procède d'une approche pluridisciplinaire. Ainsi que nous le notions, « la didactique professionnelle constitue une autre voie dans la formation professionnelle qui possède cet avantage de se centrer sur la situation effective et dans sa complexité, et sur le déroulement de l'activité »¹⁰. Elle met en évidence « la tension entre expérience (l'agir professionnel en situation) et savoir dans une situation d'enseignement-apprentissage », entre modèle opé-

1 David Orr, *Earth in mind*, Island Press, 1994.

2 Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Éléments pour une théorie, Economica-Anthropos, 1997.

3 Valentina Gueorguieva, *La connaissance de l'indéterminé dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sciences sociales, université Laval, 2004.

4 France Lacourse, *La construction de routines chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire*, Thèse de doctorat en éducation, université de Sherbrooke, 2004.

5 Jacques Leplat, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Presses universitaires de France, 1997.

6 Pierre Pastré, « Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles ? » in Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Presses de l'Université Laval, 2006.

7 Jean-Paul Bronckart, « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in Jean-Michel Foucault et Janette Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université, 2001.

8 Bruno Latour, « Sur la pratique des théoriciens », in Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

9 Sabine Vanhulle, « Côté cour, les compétences, côté jardin, la conscience. Et au milieu, l'activité formatrice... Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivité des savoirs », in Yves Lenoir et Pierre Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Octarès Éditions, 2008.

10 Yves Lenoir, « Apport fondamental et limites potentielles de la didactique professionnelle en contexte de formation à l'enseignement », in Yves Lenoir et Pierre Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Octarès Éditions, 2008.



ratif et modèle cognitif qui « s'expriment selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique ». Elle souligne ainsi la nécessaire interrelation entre l'expérience et sa conceptualisation, action cognitive de distanciation critique et réflexive requérant le recours à des structures conceptuelles.

Quelques propositions opératoires

Reconceptualiser le modèle de la formation initiale à l'enseignement impose une transformation des pratiques de formation qui puissent s'appuyer sur les quatre aspects dont nous avons brièvement traité. Cela implique un changement peut-être « copernicien » des rapports aux finalités, aux savoirs, mais aussi au pouvoir par une transformation des rapports aux futurs enseignants et aux autres formateurs. Concrètement, cela signifie entre autres :

- de considérer dès le début de la formation que l'on s'adresse à des enseignants « en puissance » et en responsabilité, modèle mis en œuvre dans la formation médicale sherbrookoise, non à des élèves « futurs enseignants », ce qui n'enlève nullement le partage des fonctions et des responsabilités, mais conduit à les redéfinir ;
- de recourir à une formation impliquant des équipes de formateurs intervenants (enseignants associés, professeurs, chargés de cours, superviseurs de stages, etc.), travaillant de concert auprès d'un groupe d'enseignants en puissance en tant que médiateurs, au lieu de maintenir d'une part cette conception cumulative et cloisonnée de l'intervention de formation, par là des objets d'apprentissage et, d'autre part, le divorce de fait entre la formation en milieu de pratique et la formation en milieu universitaire ;
- de s'inscrire dans le paradigme de la complexité et de concevoir ainsi des situations homomorphes de formation multiréférencées et multidimensionnelles,

les, dans une perspective intégrative des situations d'enseignement-apprentissage découlant d'activités ancrées dans la réalité de la profession, avec comme visée de réduire au maximum la distance entre les fonctions empirique, opératoire et théorique et de les ancrer sociohistoriquement et socialement ;

- de concevoir, dans la même perspective, les situations du point de vue d'une didactique professionnelle orientée vers le développement des savoirs professionnels dont la raison d'être est à la fois l'enseignement des savoirs disciplinaires et la socialisation citoyenne, ce qui requiert une approche interdisciplinaire, le tout conçu dans une perspective circumdisciplinaire ;
- de concevoir dès lors la didactique professionnelle en tant que facteur intégrateur de structuration de la formation à l'enseignement au sein duquel s'inscrivent les didactiques des disciplines ;
- de conceptualiser le contexte opérationnel, celui de l'action du praticien, d'un point de vue centripète en partant des situations d'enseignement et du processus médiateur d'intervention fondé sur le principe de l'homomorphisme, et non d'un point de vue centrifuge, à partir des objets de savoir eux-mêmes ;
- de dépasser ainsi par une approche épistémologique différentes formes du rapport à la pratique – dont le frayage, le mimétisme et le mimisme – qui influencent toujours considérablement les conceptions actuelles et maintiennent la rupture entre théorie et pratique, en associant de manière inaliénable la pratique et sa conceptualisation.

Ces quelques propositions seraient à la source de profonds bouleversements dans le mode de formation initiale à l'enseignement. Elles nous, actualisables dans la mesure où elles ont une portée politique (au sens riche du terme) entendent contribuer à soutenir leur mise en œuvre.

Yves Lenoir

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et membre de l'IRPE et du CRIE à la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke

Exemplaire de démonstration

Un métier complexe à exercer, et donc à apprendre

André Giordan

Interrogeons-nous sur ce qui est indispensable à l'exercice du métier d'enseignant. Alors seulement on pourra réfléchir à la formation, dans toute sa complexité, au-delà de la seule maîtrise de savoirs disciplinaires.

La réforme actuelle de la formation des enseignants revient à mettre en place un système qui était en vigueur avant 1989, lors de la création des IUFM. On en retourne pour tous¹¹ les jeunes enseignants aux anciens Centres pédagogiques régionaux, avec une formation première à l'université et une formation sur le terrain, agrémentées de quelques conférences plus ou moins bien choisies. Pourtant, on connaît bien tous les défauts de ce type de formation : incapacité des universités à proposer autre chose qu'une formation académique étroite¹², insuffisance des formateurs de terrain à former au métier, sauf exceptions. Un bon footballeur ne fait pas automatiquement un bon entraîneur. Et cela d'autant plus que le métier change suite à la supposée démocratisation de l'enseignement, et qu'il va se transformer encore plus avec les mutations inévitables et rapides de la société. Dans un contexte social de plus en plus complexe et exigeant, avec une société et des parents très demandeurs vis-à-vis de l'école, l'enseignant est confronté à des jeunes de plus en plus sollicités par les médias et la surconsommation, et doit faire apprendre « tous » les élèves, exige des savoirs, des savoir-faire et surtout des savoir-être très étendus. Donc une formation très élaborée.

Le métier d'enseignant demain...

Pour être à la hauteur d'un tel enjeu, il serait utile de interroger au préalable sur ce qu'est vraiment le métier d'enseignant aujourd'hui. Un professeur n'est plus un spécialiste d'un ou de plusieurs savoirs, mais un professionnel de l'enfance et de l'adolescence, capable de multiples relations entre l'école, la société, la famille et la culture. Le métier est devenu à faire une suite de conférences pour des centaines ou de milliers d'élèves, parce que son cours se metteur en scène d'un atelier ou d'un séminaire où il devra

fournir des outils et des ressources pour quinze élèves. Il sera consultant pour cinquante élèves afin de répondre à leurs questions dans le cadre d'un travail autonome. Il sera encore accompagnateur pour prendre les élèves en difficulté, seul ou en petits groupes de trois ou quatre élèves pour leur permettre de dépasser un obstacle spécifique.

Ainsi, un professionnel de l'école bien formé devra maîtriser non seulement les matières à enseigner, mais tout ce qu'il faut savoir maîtriser pour que les élèves apprennent. Il sait mettre en perspective chaque savoir pour donner du sens. Il sait décoder la situation d'apprentissage et ses contraintes, et notamment l'image de l'école, de l'apprendre pour les élèves. Il ne reste pas enfermé dans une discipline, il sait croiser les approches ou s'engager dans des démarches transversales. Il se tient au courant de l'actualité.

Par ailleurs, il possède des outils pour comprendre les conceptions des apprenants, pour préciser les objectifs éducatifs et formuler un niveau d'exigence. Il maîtrise de multiples ressources didactiques et connaît leurs ressorts respectifs en fonction des obstacles de la pensée (précoces et jeunes en échec y compris) et des multiples façons d'apprendre. Il sait diagnostiquer les problèmes, mettre en place des prises en charge différenciées, individualiser les parcours de formation, apprendre à apprendre dans un environnement éducatif. Il a donc acquis des savoirs didactiques, mais également d'épistémologie, de psychologie, d'anthropologie, de sociologie et d'analyse institutionnelle. Il s'est approprié les autres savoirs de l'école ; il sait prendre en compte la différence.

Plus il est qualifié, mieux il repère les problèmes, combine et varie les stratégies pédagogiques, orientent en direction des élèves qui ne sont pas des « bons élèves » de l'école. Il n'y a plus que les ministres et les médias pour croire qu'il existe la « bonne » méthode. De plus, le professeur sait susciter le plaisir et le goût de l'effort, ce qui implique de trouver les détours pour raccrocher les décrocheurs. Dans le théâtre, il sait placer sa voix, il est bien dans son corps, il a de la présence, il n'a pas peur de dialoguer avec les familles et sa hiérarchie. Par-dessus tout, il est avide de comprendre en permanence le monde et les habitudes des quartiers s'il n'y a pas d'élèves. Il a « travaillé » sa personnalité, parce que c'est avant tout une « personne » et un repère.

La formation longue, forcément

Le développement des savoirs et la complexification du métier ont conduit tous les systèmes scolaires à allonger et renforcer la formation des professeurs. Les pays les plus avancés (Finlande, Norvège, Québec, Suisse, Suède, etc.) forment leurs enseignants dans un parcours d'études combinant en parallèle théories et pratiques durant quatre, cinq, voire six années¹³. Ce n'est pas par des masters disciplinaires qu'on préparera valablement à ce métier. L'institution universitaire risque même de dégouter nombre d'entre eux sans leur donner les outils et les ressources indispensables. Quant au compagnonnage ultérieur, s'il a le mérite d'enraciner la formation dans la pratique, il demanderait quelques régulations préalables : créer une expérience du compagnonnage dans un milieu encore individualiste, savoir faire le lien avec la théorie et l'académique, appren-

11 Les professeurs de l'école primaire ne bénéficieront même pas des « charmes » que pouvaient avoir les anciennes Écoles Normales d'instituteurs.

12 Les universités – je suis universitaire – n'ont pas actuellement la culture pour introduire un début de transversalité dans le savoir et une première approche de l'apprendre, du contenu d'enseignement et du fait éducatif.

13 L'OCDE note que plus la préparation au métier est fruste, plus les jeunes enseignants quittent tôt l'enseignement, plus vite il faut les remplacer ; d'où des investissements perdus.



dre à conseiller un adulte, etc. Il nécessiterait de former au préalable les compagnons-chefs ; or rien n'est prévu à ce niveau, contrairement aux footballeurs qui deviennent entraîneurs !

Ne pas investir dans une formation de qualité¹⁴ est pour un pays un drame économique dont notre nation paiera les frais dans vingt ou trente ans.

André Giordan

Professeur à l'université de Genève
Directeur du Laboratoire de didactique et
épistémologie des sciences (LDES)

¹⁴ Il faut dire que la difficulté du métier n'a pas de rapport avec l'âge des élèves. Les enseignants de maternelles devraient avoir une compétence plus grande, car nombre de difficultés scolaires peuvent être évitées plus facilement à cet âge.

Exemplaire de démonstration

Former à l'émancipation

Benoît Guerrée

La formation ne s'arrête pas à la formation initiale : le travail collaboratif peut être un levier de la formation continue qu'il s'agira d'initier dès le début de carrière.

Dans le contexte de disparition prochaine des IUFM, il est de bon ton de défendre un modèle de formation qui a « *certaines quelques défauts, mais qui est tout de même performant* ».

Pourtant, on ne peut dissocier la réflexion sur l'apprentissage, sur la pédagogie, sur les finalités de l'éducation, d'une mise en place pratique face à un public d'enfants, mais aussi d'adultes. Si les récents travaux de recherche menés en sciences de l'éducation démontrent la pertinence d'un apprentissage mutuel basé sur l'entraide, la progression individuelle et la démocratie, pourquoi ne pas le transposer à la formation pour adultes ? Soyons cohérents : si nous évoquons la nécessité de la pédagogie de projet, du travail en groupe, de la contextualisation des apprentissages, de la réflexion sur le monde qui nous entoure, alors appliquons-la dans les IUFM ou dans tout autre lieu de formation !

Le besoin de l'apprenant comme point de départ

De manière globale, à l'Éducation nationale comme ailleurs, c'est l'institution qui forme et qui détermine quels sont les besoins des apprenants, eux-mêmes considérés comme une masse globale et cohérente. En réalité, chaque individu possède un vécu antérieur qui lui est propre, de même que son présent ou ses aspirations. Les IUFM, lorsqu'ils préparent au concours, forment les stagiaires ou bien se chargent de la formation continue, ont pour habitude de répondre à un cahier des charges principal : le plan de formation académique. Cela se traduit par des cours magistraux en amphithéâtre, des conférences pédagogiques, des ateliers plus restreints (autour de 10 personnes), etc. Cependant – et prenons l'exemple de la formation des stagiaires –, cela ne répond en rien aux attentes aussi diverses que celles provenant de professeurs d'enseignement (par exemple), ou bien ayant une spécialité, ou bien ayant une expérience, etc. La formation en groupe, au lieu d'être utilisée comme simple dispositif choisi

Être acteur de sa formation, c'est décider de son contenu et de ses modalités

Ainsi, une structure de classe coopérative pourrait répondre de manière effective à l'évidente multiplicité et évolution des besoins, mais aussi au pluralisme des expériences dont

chacun peut se nourrir. Décider ensemble en réunion du programme de la semaine, mettre en place un tutorat selon les thèmes choisis, organiser des marchés de connaissances¹, prendre toutes les décisions collectivement, autant d'exemples qui pourraient être naturellement pratiqués.

Un grand nombre de recherches sur le tutorat ont montré à quel point il est difficile de discerner qui, du tuteur ou du tuteur, apprend le plus. Transmettre, proposer, échanger, confronter une pratique, un outil ou un concept permet assurément de se l'approprier davantage et de le faire évoluer. C'est au sein même des lieux de formation qu'il faudrait permettre ou étendre ce type de fonctionnement. De plus,

il est fréquent de rencontrer chez les formés une certaine distance face aux cours dispensés, dont seule l'obligation légale permet le remplissage. Si l'ensemble des modalités d'affectation, de contenu, de forme ou d'intervenants est décidé par les personnes concernées elles-mêmes, alors la formation, quelle qu'elle soit, sera bien plus bénéfique pour l'ensemble de ses acteurs.

Cela ne serait qu'une mise en application pratique d'un discours courant qui consiste à énoncer la nécessaire implication des élèves, transformant ainsi leur état en prise de conscience par l'action. De même, nous pourrions couramment les vertus du débat dans les classes, le choix, la régulation de celui-ci par les apprenants, la forme d'apprentissage (écoute, confrontation, argumentation spontanée, distribution d'arguments, etc.) est peu pratiquée dans les IUFM ou tout autre lieu de formation d'un enseignant. Si l'on souhaite l'appliquer à la réflexion, encore faudrait-il réfléchir.

Vouloir une autre place du formateur, vouloir une autre place pour les apprenants, vouloir

Toujours dans le même cadre d'adéquation entre une vision de l'école et celle des adultes, il est essentiel d'aborder la place du formateur d'un point de vue humain, pédagogique et éthique. En effet, si l'égalité totale entre enfants et adultes n'existe pratiquement en classe de maternelle, elle pourrait (devrait) l'être entre collègues. En effet, cela devrait commencer par la dissociation de la fonction de formation et d'enseignement. En effet, il paraît illusoire de construire un lien d'échange tel qu'énoncé dans ses grandes lignes par le haut, si l'un des interlocuteurs partenaires de l'apprentissage mutuel est dans le même temps celui qui a le pouvoir sur la vie des autres. En clair, il ne peut y avoir d'égalité tant que les formateurs noteront les rapports des stagiaires, valideront ou non leurs stages, rendront compte des absences, de l'attitude, etc. L'enjeu qui réside dans ce pouvoir, certes d'importance variable, fausse toute relation saine au sein d'un groupe. En effet, la liberté d'infirmer, de compléter ou d'interroger le positionnement d'un formateur sera réduite dès lors que des conséquences négatives pourront découler d'une éventuelle contestation. Cette dernière est pourtant un indispensable frein à l'obéissance aveugle à une norme ou à une règle. Comment de nouvelles idées ou fonctionnements pourraient-ils émerger sans remise en cause ? Des générations d'enseignants ont ainsi pratiqué la punition corporelle, par reproduction d'un

¹ Lieu d'échanges de savoirs où chacun peut offrir ses connaissances et chercher à en acquérir de nouvelles.

² À entendre au sens d'acteur de la communauté éducative, membre de l'Éducation nationale ou non.



schéma admis par la plupart. Dans un contexte politique peu favorable à l'émancipation individuelle et collective, on se doit d'adopter une posture critique face aux nouveaux canons éducatifs ministériels ou aux nouveaux modes d'évaluation et de fichage des élèves et enseignants. Est aussi couramment et justement répandue l'idée que l'humiliation de l'élève n'est pas vectrice d'épanouissement, et donc d'apprentissage. Des postures, au mieux paternalistes, au pire vexatrices, peuvent entraîner un profond malaise chez les stagiaires à l'issue de visites de formateurs ou de l'inspection.

Partir du concret pour développer l'apport théorique

De nombreuses incohérences existent dans les divers niveaux de formation, par manque de relation concrète à l'objet théorique étudié. Dans l'ordre chronologique, on assiste à des préparations aux concours d'enseignement sans visite de classe, des formations de stagiaires sur le handicap qui ont lieu devant un polycopié ou des séances de formation continue où l'on ne voit pas d'élèves.

Si la réponse à ces évidents problèmes ne peut être apportée avec les « visites-zoo », des confrontations au réel sur un mode interactif sont possibles. Les visites-zoo, ce sont ces visites destinées à illustrer ponctuellement un module de formation sur les élèves de ZEP, de la campagne, handicapés... On voit alors un groupe de vingt ou vingt-cinq apprenants débarquer pour une demi-journée dans un établissement « à caractère particulier », avec présentation, observations et questions au responsable. Pour apprendre à cuisiner, on ne fait pas que regarder faire, il faut mettre la main à la pâte, sous peine de rater la tarte !

Ce qui dans les techniques de formation rejoint le plus la forme de l'apprentissage au sens où il est pratiqué pour le CAP par exemple, ce sont les stages de pratique accompagnée. Ils permettent de réels allers-retours théorie/pratique entre un enseignant en poste et un autre en apprentissage, en début de carrière ou non. On peut regretter la progres-

sive diminution de cette offre de formation au profit d'une immersion sans filet, comme les récents « stages filés » pour les professeurs des écoles stagiaires, qui consistent à prendre en main une classe un jour par semaine dès le début de l'année.

Quelle formation continue ?

Vu de l'extérieur, le fait qu'un enseignant puisse pratiquer son métier plus de quarante ans sans observer d'autre classe que la sienne, sans recevoir d'autres visites que celle d'un inspecteur ou conseiller pédagogique peut paraître absurde. Ça l'est. Un outil de co-formation pertinent pourrait être mis en place avec la visite régulière de classes de collègues. Beaucoup d'idées émergent de l'observation discutée de ses pairs. Également, par les interrogations posées par le visiteur, l'enseignant qui ouvre sa classe ouvre aussi son champ de réflexion pour expliquer tel ou tel dispositif choisi, ce qui peut éventuellement permettre de le modifier. Associés à ces visites³, des stages pour approfondir tel ou tel aspect issu des observations seraient organisés, à partir des demandes des enseignants et avec des modalités de fonctionnement proches de celles évoquées précédemment.

En conclusion, c'est une refonte de la formation qu'il faut envisager, une formation aux besoins des formés, coopérative, égalitaire et participative. Il va de soi que cela nécessite du temps, mais pas une simple année. La contestation des réformes ne doit pas se limiter à la défense d'un statu quo qui lui aussi tout à fait contestable.

Benoît Guerrée
Professeur des écoles

³ Voir aussi l'article « Parler aux sorties-découvertes » de Justin Freinet.

Exemplaire de démonstration

la fin des années 1980. Le Québec, avec son baccalauréat en éducation (comprendre licence en quatre ans dont la dernière est un stage en responsabilité préalable à la délivrance du diplôme, indispensable pour se faire recruter à titre provisoire puis définitif), constitue le prototype de cette universitarisation. Comme dans bien des États fédéraux, c'est à la province de construire son système éducatif et, par conséquent, son programme de formation. Le minimum de 700 heures de stage sur les quatre années assure un quart du temps sur le terrain. Mais, derrière cette façade lisse pour un Européen, quelques lézards inquiètent pour la solidité de l'édifice : les lieux de stage ne sont pas toujours informés et formés, d'où leur déformation parfois gênante. D'autre part, les enjeux de carrière universitaire sont calés sur la recherche, et la formation des enseignants se trouve délaissée au point que trois intervenants sur quatre peuvent être des contractuels dont l'emploi n'est pas renouvelé sur la durée, la remarque se retrouvant en Catalogne et sans doute dans d'autres systèmes. Un autre inconvénient réside dans la logique clientéliste où l'étudiant acquitte et paie sa formation de plus en plus cher. Il se trouve en position critique et des concertations sont organisées pour mettre d'accord les acteurs : « Ces tables de concertation réunissent autour de la table, et ce, plusieurs fois par année, des intervenants du milieu scolaire et du milieu universitaire et permettent un rapprochement de ces acteurs sur des questions liées à la formation des enseignants » (rapport québécois). Dernier point à noter : dans ces systèmes, il n'y a plus d'autorité centrale pour valider les programmes universitaires et ce sont bien souvent des associations professionnelles qui les agréent. *Quid de l'autonomie des universités* ? L'association invalide le programme comme ce fut le cas en Colombie-Britannique ? On pourrait alors regretter le charme discret de la centralisation qui n'engendre pas ce genre d'incohérence.

Certains pays, l'Angleterre notamment, organisent sans complexe un retour au terrain et s'inspirent des théories sur l'établissement formateur : « Le rôle de l'établissement dans la formation des futurs enseignants est de plus en plus accepté et pris au sérieux. De plus, le côté pratique dans cette formation n'est plus discuté et la présence d'étudiants-enseignants est pour ainsi dire rentrée dans les mœurs des écoles » (rapport anglais). Puisque les étudiants veulent du concret, on leur en est donné et, sur le moment, cette situation est satisfaisante. En revanche, à moyen terme, les failles apparaissent dans un système qui ne prévoit pas de mentors (conseillers pédagogiques), dont la formation et la formation laissent à désirer. La recherche est visible dans tous les pays qui réservent une place de plus en plus importante à l'expérience et à la transmission de savoirs académiques, mais aussi professionnels. La formation est peu satisfaisante au regard des collègues anglais, québécois et belges. L'articulation pratique-théorique évoquée par Marguerite Altet ne peut être faite dans un paysage marqué par la prédominance du « terrain » et par l'absence de recherche sur la formation des enseignants.

Un autre point critique apparaît dans de nombreux pays où le plein emploi entraîne une pénurie d'enseignants, notamment dans les matières scientifiques : la tentation est grande de sacrifier la formation professionnelle en insistant sur le découragement provoqué par de longues années d'études. On voit alors se développer des recrutements

minimalistes sur la seule base de diplômes universitaires. Une « formation » de quelques jours, ou plutôt une information est organisée préalablement ou à la suite d'une première intervention. C'est le cas aux Pays-Bas et en Allemagne : le maître étant une denrée rare, il n'est recruté que pour un usage immédiat. Ce système vit sur l'illusion du recrutement, alors qu'il alimente un taux de rotation élevé d'enseignants qui n'exercent pas une profession, mais occupent ce type d'emploi en attendant de trouver mieux, d'où des taux d'abandon de la profession qui frisent les 50 % pendant les deux premières années d'exercice du métier.

Questions vives dans la formation des enseignants

Considéré la plupart du temps comme allant de soi, l'allongement de la formation initiale des enseignants n'a pas que des partisans. En Catalogne, « les élèves en formation initiale pour l'enseignement du premier degré commencent très tôt cette formation. Cela fait que leur préparation culturelle est un peu courte. Votre système peut-être se trouve dans l'autre extrême, mais garantit une formation forte sur les contenus, sur les matières à enseigner après ». Mais, au Québec, « les programmes de quatre ans n'attirent pas beaucoup d'étudiants, ou alors il y a de hauts taux d'attrition, surtout dans les cours disciplinaires. Le ministère a commencé à envisager des parcours alternatifs pour les étudiants qui auraient une formation disciplinaire dans des domaines, avec une qualification temporaire, puis ils iraient aller chercher leur brevet permanent d'enseignement dans un laps de temps relativement important (plusieurs années), ce qui leur permet d'étudier pendant qu'ils travaillent ». C'est donc un peu la quadrature du cercle : un peu de temps pour former un enseignant, un peu de temps risque de décourager et de faire échouer ces études ou, plus simplement, de les rendre vaines. La tentation pragmatique et la nécessité de la présence d'enseignants, même peu ou prou, face aux élèves entraînent de plus en plus d'expédients vers des expédients que la publication de compétences n'a pas toujours permis

La question de l'accompagnement est traitée différemment dans les systèmes, mais la constante d'une présence d'un ou deux formateurs auprès de l'étudiant est systématique aux Pays-Bas : « Pendant toute sa formation, un étudiant est suivi par deux accompagnateurs. Cette collaboration croissante et parfois très intensive aide à trouver un meilleur équilibre entre théorie et pratique et à attendre plus de réflexion ». La question de l'articulation entre pratique et théorie trouve là une solution originale... pour peu que ces accompagnateurs soient eux-mêmes en relation étroite avec l'institut de formation !

La question de la recherche traverse doublement celle de la formation des enseignants : étant un enjeu dans les carrières du supérieur, son absence en formation initiale, déplorée par les collègues québécois et catalans, entraîne une désaffection des enseignants-chercheurs titulaires qui laissent cette tâche à des personnes engagées pour la mener, comme nous l'avons vu pour le Québec. Par ailleurs, cette absence de recherche entraîne une stéréotypie et un épuisement progressif de certains modèles de formation qui, à l'instar de ce que nous pouvons observer et déplorer en France, se contentent de plus en plus de gérer l'urgence en substituant à des plans de formation organisés sur plu-

sieurs années une intervention de plus en plus réduite et magistrale, censée préparer à l'enseignement des diplômés sans vocation affirmée ni projet professionnel. Pourtant, des solutions existent et des bonnes volontés se manifestent comme aux Pays-Bas, qui rejoignent l'Angleterre dans cette voie : « *Les collèges et les lycées commencent à s'intéresser à la formation de leur personnel. Ils ont de plus en plus tendance à prendre leurs responsabilités et à collaborer avec les instituts.* »

Enfin, la question de l'évaluation partage nos interlocuteurs qui se demandent si l'introduction des compétences est une bonne chose dans la mesure où elle découpe l'enseignant en sous-ensembles dont le nombre ne facilite pas toujours la mise en œuvre cohérente. En une phrase interrogative, un maître qui a des compétences (de huit à douze suivant les pays) est-il un maître compétent ? De plus, ces compétences étant attribuées à l'ensemble de la profession enseignante, est-il cohérent et pertinent de les confondre du professeur du primaire à celui d'université ? Comment réaliser l'opération de certification du permis de conduire la classe pendant quarante ans pour ne pas la confondre avec l'évaluation formative qui repose sur le droit des crédits cumulatifs permettant un examen non réussi est remise en cause au Québec : « *Les étudiants sont évalués non pas par année, mais par cours... ils échouent un cours, ils peuvent le reprendre... nos règlements d'évaluation ne permettent pas de regard d'ensemble sur la compétence d'un étudiant* ». Les compétences finissent par devenir les pièces d'un puzzle

qu'il convient de réunir pour obtenir son diplôme, peu importe finalement quand et dans quel ordre.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le renouveau de la formation des enseignants passe bien par l'université pour la plupart des pays, mais seulement dans le cadre d'un authentique travail sur les situations d'alternance, et par un réseau monté avec les établissements et les maîtres formateurs, qu'on peut voir comme des passeurs qui éprouveraient le besoin et le désir de se former en sciences de l'éducation, mais aussi dans les contenus disciplinaires, l'épistémologie et la didactique. Ce sont bien ces formateurs de terrain qui réalisent la jonction entre les savoirs théoriques et les pratiques de terrain, les compétences et les gestes professionnels qui demandent du temps, de l'observation, mais aussi et surtout des discussions, des « controverses professionnelles » pour faire admettre l'idée que deux professionnels ne feront jamais la même chose, ne répéteront pas les mêmes gestes dans des situations qui ne sont que similaires sans être identiques.

Au bout du compte, la maîtrise de la formation des enseignants ne peut s'inspirer de ce qui se fait à l'étranger, puisque rares y sont les fonctionnaires et que, de surcroît, on n'y mélange pas la formation et le recrutement. À la revanche, si la France abandonne les concours, si la deuxième année de master, alors bien des éléments pour rapidement ci-dessus pourront être repris, pour éviter les erreurs et s'appuyer sur les bonnes pratiques, sans rêver toutefois, puisque les questions de la formation des enseignants le resteront sans doute longtemps.

Richard Étienne
Université Montpellier II

Exemplaire de démonstration



En Suisse : former des enseignants réflexifs

Edmée Runtz-Christan

Il y a des pays, comme la Suisse, où les enseignants se forment à l'université. Formation purement théorique, alors ? L'utilisation du portfolio aide à former des enseignants réflexifs.

À Fribourg, en Suisse, les futurs enseignants du secondaire supérieur se forment à l'université. Durant un an, ils participent à l'enseignement d'un ou de plusieurs praticiens formateurs et ils mènent consécutivement des études en didactique et sciences de l'éducation. Une fois cette formation validée par des travaux, examens, leçons probatoires, les stagiaires obtiennent leur diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire II (DAES II). Si ce parcours propose une formation professionnelle cohérente, il n'assure cependant pas aux futurs enseignants l'acquisition du professionnalisme indispensable à l'exercice du métier sur la durée. La confrontation permanente entre l'idée que les étudiants se font du métier et la réalité permet une remise en question des choix préalables – qui peut aller jusqu'à l'abandon pour certains –, mais elle n'assure pas une formation professionnelle optimale, le problème majeur demeurant le manque de liens que les étudiants établissent entre la théorie et la pratique.

Le portfolio pour lutter contre le cloisonnement de la réflexion

Alors que les formations académique et pratique sont menées conjointement, elles ne s'influencent pas systématiquement et pas aussi fréquemment que nous le souhaitons. Tout se passe comme s'il existait une réflexion universitaire et une autre pour la pratique, qui réduisent cette dichotomie, mais ne la suppriment pas.

- d'une part pour un cours sur la pratique, qui donne de l'information sur la réalité de la gestion de la classe, sur la situation et la gestion du curriculum, sur l'analyse et la validation de l'enseignement/apprentissage, sur l'évaluation et l'autoévaluation ;
- d'autre part pour un cours universitaire qui traite de la classe et sur les enseignements en contexte.

Car ce qui semble le plus difficile à faire acquérir pour permettre à chacun de devenir un professionnel de l'enseignement est un regard critique, aiguisé par toutes les théories pédagogiques, psychologiques et didactiques, sur l'enseignement qui vient d'être dispensé. Si de nombreux étudiants savent ce qu'il faut faire pour qu'un cours réussisse, ils parviennent difficilement à modifier leurs choix dans le feu de l'action. Ils ne savent pas bien repérer à

quel moment et pourquoi ce qu'ils avaient consciencieusement pensé et préparé ne fonctionne pas. Lorsqu'ils s'en aperçoivent, ils n'ont pas le réflexe de mobiliser les savoirs didactiques nouvellement acquis pour modifier leur pratique.

Afin de les aider à réfléchir sur l'acte pédagogique, et cela en relation avec la théorie dispensée durant l'ensemble de la formation, nous avons demandé à chaque étudiant de réaliser un portfolio, outil d'apprentissage et d'évaluation en action, sur lequel il est interrogé avant d'entrer dans la phase d'enseignement en autonomie.

Utiliser un portfolio de compétences permet l'observation du processus d'apprentissage/enseignement. Cet outil se construit en alternant des informations théoriques, des expériences pratiques, des réflexions personnelles et des interactions avec les enseignants expérimentés. Le portfolio aide le stagiaire à concevoir sa formation dans son intégralité, c'est-à-dire dans son rapport aux savoirs, aux valeurs, aux autres et à lui. Son principal intérêt consiste à encourager la réflexion sur l'acte d'enseigner et ainsi soutenir le stagiaire dans sa formation pour devenir un professionnel de l'enseignement. Comme nous nous assurons de durer avec plaisir dans le métier, nous mettons en évidence les « grands moments » de la formation et en repérant pourquoi « ça a bien marché » ou pourquoi une activité a échoué, en sachant comment y remédier ?

Si le portfolio a d'abord pour but de présenter un travail artistique et ensuite de valoriser les acquis professionnels nécessaires à l'obtention d'un emploi, l'école en a fait un dossier de suivi qui met en évidence le cheminement de l'apprentissage et l'histoire de son acquisition de connaissances et une réflexion métacognitive. À l'université, le portfolio est souvent vu comme un moyen de suivi des pratiques d'évaluation pour les faire évoluer vers un enseignement orienté vers le développement de compétences complexes. Dans la formation universitaire des enseignants, nous cherchons avant tout à former des enseignants réflexifs et nous utilisons le portfolio pour entraîner et mesurer cette compétence.

Le processus d'apprentissage répond à des questions

La première action consiste en une réflexion en amont. Avant de recevoir de l'information sur un sujet nouveau, les futurs enseignants doivent faire état de leurs connaissances, de leurs attentes et de leurs questionnements. Ce constat est réalisé durant la semaine qui précède le cours sur la pratique de l'enseignement. Les thèmes de la séquence d'enseignement, les objectifs ainsi que les références bibliographiques sont distribués à la fin de chaque séquence pour la suivante. Il est alors demandé à chaque stagiaire de rédiger une proaction.

La grande majorité des stagiaires se contentent de faire état des connaissances ou des représentations qu'ils ont des thèmes qui seront abordés durant le cours à venir. D'autres, plus scrupuleux, font quelques recherches, s'intéressent aux livres donnés en référence. Ces acquis préalables leur permettent d'intervenir avec plus d'assurance durant le cours, d'affiner une pensée ou de l'exemplifier. Ces représentations ne sont pas reprises systématiquement dans le cadre du cours, sauf si elles entrent en écho avec la stratégie didactique utilisée, ou si elles favorisent un enrichissement supplémentaire. Cependant, elles permettent à chaque

étudiant de situer son apprentissage lors de la troisième phase nommée rétroaction.

Le cours, les documents de référence ainsi que le travail effectué durant le cours viennent compléter, contredire ou confirmer les réflexions à priori. Les notes sont prises en fonction de la proaction individuelle, et donc des attentes de chacun de participants. Elles peuvent être complétées ou approfondies. Elles sont ensuite analysées et exemplifiées. Elles ne sont guère différentes des notes prises lors de n'importe quel cours académique, si ce n'est leur propension à répondre à une attente. Ce faisant, elles sont plus personnalisées et plus pertinentes. Comme elles sont retravaillées à la fin de chaque cours de manière didactique pour répondre à la partie rétroaction du portfolio, elles doivent fournir un matériau riche et complet.

La rétroaction

La rétroaction permet une réflexion sur la théorie dispensée ou acquise. Elle contient également des exemples d'enseignement. Supposons que le thème traité porte sur les mises en commun et qu'un stagiaire ait repéré une façon de faire originale chez son enseignant formateur, il sera bien venu de la relater dans la rétroaction, en plus de toute la réflexion menée sur les stratégies proposées durant le cours et exercées dans les classes. La rétroaction s'organise en deux temps.

Dans un premier temps, chaque rétroaction reprend la séquence du cours sur les pratiques d'enseignement en mettant en évidence les savoirs nouvellement acquis. Elle se réfère pour cela à la proaction et aux notes de cours. Quand le cours ne répond que partiellement aux attentes, au stagiaire insatisfait de trouver de l'information dans la littérature ou auprès d'enseignants experts pour répondre à sa problématique.

Analyse de situations de classe

À cette réflexion sur les connaissances scientifiques viennent s'ajouter, dans un deuxième temps, les réflexions sur la mise en pratique de la théorie, c'est-à-dire une analyse de la situation de classe à travers le regard de la didactique. Chaque stratégie, chaque forme d'enseignement et chaque moment pédagogique doivent être exercés et analysés. Il est demandé aux stagiaires de mettre en évidence leurs raisons de réussite ou d'échec afin de pouvoir les reproduire ou les éviter. Nous avons constaté que si certains stagiaires parviennent à donner de bonnes leçons, il leur est difficile de formuler les raisons de cette réussite. Ce manque de discernement ne leur permet pas d'isoler des savoirs susceptibles d'être à nouveau mobilisés dans une autre situation, dans une classe parallèle. Ils n'ont pas perçu l'enchaînement des apprentissages qui leur a permis d'atteindre un résultat, ils ne tiennent leur réussite sur le compte d'une « bonne chance ».

Il est du reste frappant de constater que les cours dispensés deux fois de suite peuvent se dérouler tout différemment. Souvent, les stagiaires rendent les classes responsables de ce décalage, sans noter qu'eux aussi ont leur part de responsabilité. En mettant en parallèle les deux leçons, ils remarquent que des détails diffèrent : par exemple, l'accueil est bâclé dans une classe, alors qu'il est soigné dans l'autre ; ou encore, la théorie est étayée d'exemples personnels du professeur et des élèves, alors que dans la classe parallèle les aspects théoriques sont peu exemplifiés

et donnés sans laisser aux élèves le temps de s'approprier la nouvelle connaissance. Parfois la précision de la consigne de travail fait toute la différence.

Il importe donc que le stagiaire puisse analyser toutes ses attitudes, sa didactique, la qualité de son savoir ainsi que celle de sa transposition pour comprendre la nature de la réussite de son enseignement.

Comment évaluer le portfolio

Le portfolio de compétences que l'étudiant doit élaborer sur une période de cinq mois comprend les chapitres suivants :

- des proactions, des notes de cours et des rétroactions mises en lien avec les pratiques d'enseignement ;
- un approfondissement théorique de cinq rétroactions au choix, sorte de réflexion pédagogique partant d'une problématique tirée de la pratique d'enseignement et appuyée sur des apports théoriques, développée en thèmes ;
- une analyse des modifications tant intellectuelles que professionnelles ;
- un regard critique porté sur l'évolution de leurs représentations du métier d'enseignant.

Les étudiants réalisent leur portfolio de compétences et nous soumettent régulièrement (évaluation formative) et qu'ils soutiennent finalement lors d'un oral de trente minutes (évaluation certificative). Les candidats reçoivent la liste des critères sur lesquels ils sont évalués, c'est-à-dire :

- la présentation générale du dossier, son organisation, sa structure, son sommaire ;
- l'explication d'une rétroaction au choix du stagiaire, mise en lien avec la pratique vécue en stage d'enseignement ;
- l'énoncé rapide des thèmes traités, liés à la pratique d'enseignement, et à des justifications théoriques, en lien avec le thème du cinquième, laissé au libre choix du stagiaire ;
- l'évaluation des apprentissages réalisés (tant au niveau des connaissances que des compétences développées), l'exposé du regard critique que l'apprenant porte sur l'évolution de ses conceptions par rapport à sa future profession d'enseignant (par l'analyse de modifications tant intellectuelles que professionnelles) ;
- l'énonciation des objectifs idéaux de formation visés par le portfolio.

Lors de l'examen, le stagiaire présente son dossier d'apprentissage en parcourant ces critères d'évaluation. Les examinateurs (le professeur ayant dispensé le cours et le professeur didacticien d'une des branches d'enseignement dans laquelle le stagiaire a enseigné) l'interrogent sur l'évolution de son apprentissage, sur les questions et les approximations qui ont été les siennes, sur les descripteurs de compétences qui attestent ses acquis.

Le portfolio permet donc d'évaluer les apprentissages réalisés par les stagiaires, et surtout de mesurer leur capacité réflexive nécessaire à l'analyse de leur action ainsi qu'à l'intégration des savoirs théoriques dans leurs pratiques professionnelles. L'évaluation peut nous assurer que le stagiaire a acquis une démarche d'auto-évaluation



centrée sur l'auto-questionnement¹ et qu'il est finalement parvenu à construire progressivement une praxis, cette fameuse pratique instruite² qui est un premier pas vers le professionnalisme. Par sa capacité à référer son discours,

à chercher dans la littérature des réponses aux questions pédagogiques qu'il se pose, le stagiaire prouve également une compétence professionnelle importante.

1 Voir le site de Michel Vial : http://www.michelvial.com/html_mv/annees_91_95_mv.html

2 Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, 1985, Vigneux, Matrice éditions.

Edmée Runtz-Christan

Maître d'enseignement et de recherche
Sciences de l'éducation – université de Fribourg (Suisse)

Exemplaire de démonstration

En Belgique : formation par compétences

Véronique Dortu

En Belgique, les textes régissant la formation montrent un grand souci de cohérence avec une insistance sur la pédagogie par compétences, pour les élèves comme pour les enseignants. L'objectif fondamental est la formation à une vraie citoyenneté.

Le programme de formation des enseignants en Communauté française de Belgique est complexe. Il est conditionné par un système scolaire fonctionnant par réseaux. De plus, l'offre de formation est impressionnante par sa diversité.

Une volonté de cohérence

« Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans ». Telle est la formule du premier paragraphe de la loi sur l'obligation scolaire datant de 1983. Cette obligation prend cours dès l'école primaire (6-12 ans)³, se poursuit à l'école secondaire du degré inférieur (12-16 ans) et se termine à l'école secondaire du degré supérieur (16-18 ans). Les enseignants désignés à ces différents niveaux d'enseignement le sont autant que possible en fonction de leur diplôme.

Ces titres sont obtenus au terme de formations spécifiques qui, pour l'ensemble, ont subi, accords de Bologne obligent, de profondes restructurations. En 2001 paraissent deux décrets portant sur la formation initiale des enseignants. Le premier concerne celle des instituteurs et des régents (secondaire inférieur), le second celle des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Un troisième décret, datant de 2002, définit le Certificat d'aptitude à l'enseignement supérieur (PAES) en Hautes écoles et dans l'enseignement de promotion sociale.

Les trois textes sont formulés à peu de choses près sur le même canevas : champs d'application ; objectifs, axes et contenu de la formation ; cadre de l'enseignement ; dispositions complémentaires.

Les études donnant accès au titre d'instituteur préscolaire, d'instituteur primaire ou de régent (agrégé de l'enseignement secondaire inférieur) sont réparties sur trois années. Elles se suivent dans des établissements appelés Hautes écoles pédagogiques (anciennement « Écoles normales »).

Le décret sur la formation des instituteurs et régents donne peu de marge de manœuvre dans l'organisation des cours sur trois années. Une grille horaire minimale est imposée et s'articule autour de sept blocs thématiques obligatoires dans lesquels viennent s'inscrire des matières spécifiques. Le plus simple pour comprendre cette répartition est de reprendre tel quel le tableau fixé par le décret⁴.

Activités d'enseignement

1. Connaissances socioculturelles
 - Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre ;
 - Initiation aux arts et à la culture ;
 - Philosophie et histoire des religions ;
 - Sociologie et politique de l'éducation.
2. Connaissances socioaffectives
 - Psychologie de la relation et de la communication ;
 - Psychologie du développement ;
 - Techniques de gestion de groupe et expression orale.
3. Connaissances disciplinaires et interdisciplinaires
 - Connaissances transversales ;
 - Maîtrise orale et écrite de la langue française ;
 - Utilisation de l'ordinateur et apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) en enseignement.

Savoirs disciplinaires et didactiques disciplinaires

4. Connaissances pédagogiques
 - Étude critique des grands courants pédagogiques ;
 - Évaluation des apprentissages ;
 - Différenciation des apprentissages, notions d'orthopédagogie et de pédagogie de l'élève, difficultés d'apprentissage et leur remède ;
 - Pédagogie générale ;
 - Psychologie des apprentissages.
5. Démarche scientifique
 - Initiation à la recherche, notions d'épistémologie des disciplines, préparation au travail de fin d'études.
6. Activités de formation professionnelle
 - Ateliers de formation professionnelle ;
 - Stages pédagogiques (deux, quatre et dix semaines), y compris l'enseignement spécialisé ou de promotion sociale ou les CEPA.
7. Activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle
 - Élaboration du projet professionnel ;
 - Formation à la neutralité ;
 - Identité enseignante, déontologie et dossier de l'enseignant⁵ ;
 - Ouverture de l'école vers l'extérieur.

La formation des agrégés

Pour obtenir le titre de professeur agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, il y a deux formules possibles, qui toutes deux se font à l'université. Soit l'étudiant s'inscrit

³ Notons cependant que les enfants sont accueillis à l'école dite maternelle dès l'âge de deux ans et demi et qu'une formation spécifique des enseignants est prévue à cet effet.

⁴ Voir : <http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/html>, pages 8 et 9



en maîtrise à finalité didactique. Cela signifie que le programme des cours comporte des matières directement liées au métier d'enseignant et à la didactique de la discipline. Soit l'étudiant ayant obtenu une maîtrise s'inscrit à ce que nous appelons familièrement l'agrégation. Il s'agit d'une formation de troisième cycle d'un an comportant 300 heures de cours dévolues exclusivement à l'obtention de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.

- Les contenus de la formation d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur comprennent quatre axes :
- connaissances socioculturelles ;
- connaissances pédagogiques ;
- connaissances socioaffectives et relationnelles ;
- savoir-faire.

Ces axes sont en partie ceux qui déterminent les choix pédagogiques dans la formation des régents et des instituteurs. Cependant, les cours qui apparaissent sous ces nomenclatures sont strictement différents. D'ailleurs, les universités sont tenues à un programme identique pour 70 % du volume de la formation, les 30 autres sont affectés à des activités d'enseignement choisies en toute autonomie. Voici un exemple de répartition possible avec le tableau suivant⁵ :

Didactique spéciale	
Didactique spéciale (Partie I) cours et exercices (40 h) Stages d'observation (10 h) Stages d'enseignement (20 h) Pratiques réflexives (5 h)	6 crédits
Didactique spéciale (Partie II) cours et exercices (35 h)* Stages d'enseignement (20 h) Pratiques réflexives (5 h) Pratiques scolaires hors cours (10 h)	9 crédits
Didactique générale	
Cours et exercices (30h) Stages d'observation (10 h) Pratiques réflexives (10 h)	4 crédits
Autres cours	
Analyse de l'institution scolaire et politique (5 h)	1 crédit
Éducation aux médias (15 h)	1 crédit
Éléments de sociologie de l'éducation (5 h)	1 crédit
Approche pédagogique de la diversité (10 h)	1 crédit
Éthique professionnelle et formation à la citoyenneté (25h)	2 crédits
Psychologie de l'éducation de l'enfant et du jeune adulte (15 h)	2 crédits
Séminaires	
Séminaire d'approche interdisciplinaire (15 h)	1 crédit
Séminaire de prévention et de gestion des situations scolaires difficiles (15 h)	2 crédits

Les différents types de connaissances et savoir-faire exigés par le décret sont ainsi répartis de manière équilibrée. On soulignera surtout l'importance accordée à la didactique spéciale, la moitié du programme en terme de crédit. Il s'agit d'une volonté particulièrement affirmée de situer la formation dans un contexte pratique ancré dans une structure disciplinaire spécifique. L'autre moitié du programme est, quant à lui, orienté vers une ouverture au monde éducatif : questionnement éthique, approche interdisciplinaire, éducation aux médias, etc.

La préparation du CAPAES

L'obtention du CAPAES relève d'une procédure un peu particulière. Pour avoir accès à la formation, le candidat doit être en fonction dans une Haute école. Une fois cette condition remplie, il suit des cours théoriques et des séminaires de pratique, lesquels ne sont sanctionnés par aucune note, uniquement par des mentions de « réussite ». Celles-ci donnent lieu à une attestation qui permet alors au candidat de préparer la troisième et dernière étape consistant à rédiger un dossier professionnel. Le candidat doit y faire la preuve de son expérience, tant dans son domaine d'expertise que dans sa pratique d'enseignement. Ce dossier sera évalué par une commission indépendante de l'enseignant de formation. L'obtention du CAPAES est un diplôme qui garantit la poursuite de la formation et assure le statut définitif de l'enseignant. Le CAPAES comprend quatre modules de cours pour un candidat au titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur. En plus du diplôme, la charge horaire est de 210 heures de cours.

Enfin, à titre indicatif, voici le contenu du programme du CAPAES selon l'université de Liège⁶ (voir en fin d'article).

Une formation ancrée dans les compétences

Ce passage en revue des programmes de formation des enseignants nous montre la volonté de la part des autorités responsables de l'éducation de donner plus de sens et de cohérence à la formation. Théorie et pratique se complètent. Sans verser dans le travers d'un utilitarisme pur, les cours théoriques s'enrichissent de témoignages du terrain. Tant du côté des programmes scolaires que des textes définissant la formation des enseignants, la pédagogie par compétences est requise. Un professeur compétent est celui qui donne sens aux savoirs et qui, en les transmettant, se fait non seulement passeur culturel⁷, mais aussi modèle de vie. Les décrets prévoient treize compétences à développer auprès des futurs instituteurs du préscolaire, du primaire, des régents et des agrégés.

⁶ Source : <http://www.ifres.ulg.ac.be>

⁷ Jean-Michel Zakharichouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

⁵ Programme 2008-2009 de l'université de Liège

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ;
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ;
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
9. Travailler en équipe au sein de l'école ;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue.

Le métier d'enseignant est en perpétuelle évolution. L'analyse de la pratique, le questionnement éthique, le travail collégial, la formation en cours de carrière sont autant d'éléments qui vont dans le sens d'une responsabilisation. Le serment de Socrate en est une preuve supplémentaire. Il s'agit de la promesse officielle que doivent prêter tous les jeunes diplômés futurs enseignants. Sans elle, leur titre n'est pas valable. Ainsi, lors d'une cérémonie publique, chaque étudiant vient jurer, main droite levée, qu'il s'engage à mettre toutes ses forces et toute sa compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui lui sera confié ».

Chargée de cours à l'université de la Méditerranée
Didactique de l'histoire

Exemplaire de démonstration



	Candidat CAPAES non-détenteur de l'AESS	Candidat CAPAES détenteur de l'AESS
Cours spécifiques de l'enseignement supérieur :	Didactique professionnelle (15 h)	
	Interventions et évaluations en grand groupe (15 h)	
	Accompagnement professionnel et pratiques « évaluatives » (15 h)	
	Gestion des relations interpersonnelles avec de jeunes adultes (15 h)	
Cours communs à l'AESS :	Didactique générale (10 h de théorie + 10 h de pratique)	
	Didactique spéciale – Partie 1 – (15 h)	
	Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte (15 h)	
	Cours à option : • Analyse de l'institution scolaire et politiques éducatives (15 h) • Approche de la diversité culturelle (10 h) • Sociologie de l'éducation • Éthique professionnelle et Éducation à la neutralité et à la citoyenneté (25h) • Éducation aux médias (15 h)	
	120 h	60 h
Formation à caractère pratique		
Accompagnement de la pratique	Accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions (70h)	Accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions (20 h)
Pratiques réflexives	Analyse de situations professionnelles proposées par les étudiants, assurée conjointement par le didacticien spécialiste et le didacticien généraliste (20 h)	Analyse de situations professionnelles proposées par les étudiants, assurée conjointement par le didacticien spécialiste et le didacticien généraliste (10 h)
Total Formation pratique	90 h	30 h
TOTAL	210 h	90 h
Élaboration et dépôt d'un dossier professionnel : production écrite dans laquelle le candidat CAPAES analyse son parcours professionnel au sein de l'école ou de l'organisme de formation où il a fonctionné.		

En Belgique : réfléchir sur les fondements de l'école

Entretien avec Marc Degand et Xavier Dejemeppe

Le dossier *Clichés d'école* mis en œuvre dans cette école normale belge a permis une réflexion citoyenne sur l'école, précieuse, voire indispensable pour de futurs enseignants.

Quels étaient vos objectifs en lançant ce projet et les avez-vous atteints ?

Au départ, il s'agissait de fêter les soixante ans de notre Institut de formation des enseignants¹. Nous avons profité de cet anniversaire pour réfléchir aux rôles de l'école aujourd'hui et demain, en proposant aux élèves du secondaire et à leurs professeurs de nos écoles de stage des pistes méthodologiques pour questionner notre système scolaire. Les modules de ce dossier *Clichés d'École* ont été préparés et testés par les formateurs et nos étudiants, futurs professeurs de collège. On y trouve une série de onze fiches de travail qui questionnent le sens de l'école autour de ces trois axes :

- L'école, un problème ou une solution ;
- La (bonne) école de (bon) papa ;
- L'école et moi, citoyen du XXI^e siècle.

En adressant ce dossier à nos écoles secondaires partenaires, nous avons également essayé d'alimenter le débat sur l'école dans notre région. Ce fut un réel plus pour notre institut en termes d'image externe et interne. L'École normale n'est plus vue uniquement comme une fabrique de praticiens qu'on envoie ou qu'on accueille en stage, mais aussi comme un lieu de réflexion et d'innovation.

Ce dossier a-t-il permis de faire évoluer les représentations de l'école de vos futurs enseignants ?

Oui, et à plusieurs niveaux.

Dans son mode de conception d'abord. La formation des professeurs du début du secondaire en Belgique est fortement marquée par la dimension technique. La rédaction du dossier a impliqué plusieurs équipes de professeurs et d'étudiants autour d'un projet qui plaçait les matières d'enseignement dans un statut d'outils plutôt que comme objets de l'activité. La réflexion sur l'école, d'habitude cantonnée dans quelques trop rares modules, a pris ici une toute autre dimension.

Le fait de placer l'école comme « objet » de nos interrogations communes a fortement interpellé nos étudiants,

habituels qu'ils sont à accepter le « fait scolaire » comme une évidence et à travailler davantage les contenus que le contenant. Ce projet et la démarche sociohistorique que nous avons adoptée ont développé l'aspect « acteur social » du modèle du praticien réflexif élaboré par Philippe Perrenoud, Léopold Paquay et d'autres chercheurs.

La création de ce dossier a-t-elle eu des retombées sur la pratique ou la pédagogie de vos futurs enseignants ?

C'est l'envergure du dossier et ses suites (un colloque sur l'école avec des intervenants de tous horizons, des collaborations et des activités dans et avec les écoles secondaires partenaires, la publication du dossier pédagogique, etc.) qui ont été le plus enrichissantes. Nos étudiants ont bien compris la dimension sociale de l'acte d'enseigner. Ce grand projet autour de nos soixante ans aurait été irréalisable sans un travail d'équipe auquel nos enseignements habituels ne laissent pas toujours la place.

Le fait de diffuser notre dossier a également obligé à beaucoup de rigueur, à un travail pointu sur les scénarios méthodologiques, et à faire preuve d'imagination et d'audace quant aux supports et aux documents choisis.

Enfin, les équipes mixtes qui ont fonctionné autour de ce projet ont placé le formateur et les formes de son savoir. En plus, le fait de s'interroger sur les conditions de son exercice a conduit à remettre en question de certaines « bonnes vieilles pratiques » dont on se demande pourquoi elles ne fonctionnent plus aujourd'hui.

Comment avez-vous évalué l'impact de ce travail ?

Ah ! Cette culture de l'évaluation est difficile. Il est difficile d'évaluer les impacts d'un processus de formation, quel qu'il soit d'ailleurs. Mais il y a une raison suffisante pour éluder la question : nous voulions mettre en route, susciter la réflexion, ouvrir des sentiers battus et chercher d'autres pistes. À la question, l'innovation, la réflexivité, le travail en équipe, voilà des compétences que nous souhaitons développer en équipe, formateurs et futurs enseignants. Et, fait, sans oublier l'aspect festif de cet anniversaire.

Quel est, à vos yeux, le plus incontournable dans la formation des enseignants ?

La dimension sociale et l'apprentissage de la complexité. Il faut avoir d'abord une solide équipe de formateurs inventifs, capables de se remettre en question et de travailler dans la confrontation constructive.

D'oser ensuite confronter les futurs enseignants à la complexité et à la mouvance du monde d'aujourd'hui. Tant au niveau des méthodes (et nous mettons ce terme au pluriel) que des contenus, ne surtout pas leur donner l'impression qu'il existe quelque part un savoir figé, une culture universelle, une méthode miracle, une autorité immanente. C'est ce postulat épistémologique qu'il faut mettre en évidence dans les écoles normales. Si ce relativisme fait peur, il s'appuie cependant sur des valeurs ou des principes forts, une forme de « commande sociale » adressée à l'école.

Cette commande, on l'appelle l'École de la République en France, et elle se matérialise dans le « serment de Socrate » que prête chaque nouvel enseignant belge en début de carrière : « Je jure de mettre toutes mes forces et toutes mes

1 Voir un article présentant les détails de ce projet dans la rubrique *Faits et idées* du n°471 des *Cahiers pédagogiques*, mars 2009



compétences au service de chacun des élèves qui me sera confié ». Il est donc de notre responsabilité de formateurs d'amener nos étudiants à prendre la mesure de chaque mot de ce serment. Mais nous devons aussi les outiller pour qu'ils puissent débiter dans le métier et... y rester.

Pourriez-vous illustrer une séquence qui, à votre sens, a le plus modifié la posture des étudiants ?

Prenons la séquence centrée sur les vidéos (Chapitre 1, activité 5 du dossier) et plus particulièrement l'extrait du spectacle de Gad Elmaleh où cet humoriste met les rieurs de son côté en se remémorant ses (mauvais) souvenirs d'école. Dans cet extrait de six minutes, il évoque l'enseignement des mathématiques, de la musique, des langues modernes, etc.

On a d'abord tous bien ri (jaune ?). Mais pourquoi est-ce si drôle et de quoi rit-on en définitive ? Nous avons alors fait l'hypothèse que cet extrait pourrait servir de point de départ à une discussion sur l'école, sur les professeurs et sur l'image de l'école qui est ainsi renvoyée au grand public. On a commencé entre nous par un relevé de questions :

- Quelle est l'intention de Gad Elmaleh en nous racontant ses (mauvais) souvenirs ?
- Pourquoi ses propos nous font-ils si facilement rire (ou grincer des dents) ?
- Quelle image donne-t-il de l'école ? Est-ce encore l'école d'aujourd'hui ?

Puis nous avons réfléchi en adoptant la posture du jeune enseignant amené à faire face à des interpellations de ses

élèves : « ça sert à rien ce qu'on fait », « l'école c'est trop nul », etc. ! On s'est demandé comment on entamerait un dialogue constructif avec de futurs élèves de collège en repartant du point de vue de Gad Elmaleh pour qui l'école de son temps lui a appris des choses inutiles avec des méthodes discutables. Par exemple en essayant de faire répondre à ces deux questions : « À quoi ça sert de ne pas savoir ce qu'on apprend à l'école (ex. la $\sqrt{25}$, des notions de grammaire, etc.) ? », ou encore « Que proposeriez-vous à la place des mathématiques, de la flute, etc. ? ». Nous avons réalisé pour nous-mêmes cet exercice très formateur...

La modification de posture de nos étudiants ne provient pas d'une prise de conscience de la difficulté d'enseigner (en stage, ils découvrent tout cela très vite), mais de l'intégration des fortes résistances préliminaires de certains élèves dès le début du processus d'apprentissage. Ce qui revient à questionner le sens des apprentissages, à nourrir l'intérêt, à ne pas se satisfaire de ces réponses toutes faites : c'est pour des points, c'est pour plus tard, c'est comme ça, etc. Ce que dénonce à sa façon l'humoriste devant un public qui n'est pas dupe.

Depuis une dizaine d'années, faire apprendre par soi-même, cultiver une discipline d'enseignant, les relations humaines ne suffisent plus. Les enseignants doivent aussi avoir un bon bagage de connaissances humaines pour comprendre la complexité du monde (rapport au savoir, enjeux sociopolitiques), pour ancrer la classe dans sa diversité. Il faut donc des enseignants équilibrés, bien formés et à l'identité bien établie.

Dagand et Xavier Dejemeppe

Professeurs à l'école de Charleroi (Belgique)

Propos recueillis par Sylvie Grau

Exemplaire de démonstration

Aux États-Unis : recrutement et accompagnement des enseignants

François-Victor Touchon

Difficile de ne pas être simpliste dans la comparaison entre les situations française et américaine en matière de formation des maîtres. Il y a un risque d'idéaliser une situation ou l'autre, sans considérer que derrière la façade existent en fait de très nombreuses variantes locales.

La première grande différence est le fait qu'aux États-Unis la formation des maîtres se situe dans une économie de marché. Les étudiants payent leurs études et ne sont pas rémunérés quand ils font leurs stages. Après leurs stages et une fois certifiés, ils postulent directement auprès des écoles ou des districts scolaires qui ouvrent des postes. Selon la qualité de leur formation, ils obtiendront d'être placés dans les meilleures écoles, avec un parcours balisé en vue de la garantie d'emploi ou, au contraire, ils seront en situation précaire avec un contrat d'un an renouvelable sous condition de satisfaction et de réouverture de poste l'année suivante, sans espoir d'augmentation salariale.

Le Conseil national pour l'accréditation des programmes de formation des enseignants (NCATE) a établi quelques balises standard avec une liste de dix compétences sur lesquelles la plupart des États s'accordent afin d'homogénéiser un tant soit peu les formations. Par exemple, le Wisconsin a intégré ces dix compétences dans sa législation qui régit la formation des maîtres².

La formation des maîtres est organisée à l'université. Un *bachelor* est le plus souvent requis (bac+4), mais la plupart des universités ajoutent un an de formation professionnelle au *bachelor* (bac+5). Pour l'enseignement second degré (équivalent CAPES), les universités offrent des programmes de formation post-bachelor de deux ans. Certaines offrent la formation comme un *master* (qui est le cas à Madison), d'autres offrent une certification d'enseignement. Les deux options ont des avantages et des inconvénients. Rester au niveau *bachelor* prolonge pour sa formation les cours universitaires, mais on trouve plus facilement du travail, car le salaire sera inférieur en début de carrière. Le prix des cours de master est souvent le double de celui des cours de niveau *bachelor*. Le salaire à l'embauche est alors à un échelon d'entrée plus élevé, mais la plupart des districts et des écoles hésitent à engager

une personne sans expérience qui va leur coûter plus cher, à moins que ce soit dans un secteur en pénurie d'enseignants. Les programmes de formation³ ont une dimension pratique progressive et extrêmement prononcée en termes de *feedback* et d'accompagnement, qui est coordonnée aux cours de méthodologie d'enseignement.

Programme accéléré ou formation béton

La formation des enseignants a subi des attaques sévères depuis huit ans, qui ont conduit à déréguler les critères d'embauche et à faciliter leur privatisation. La pénurie d'emploi dans certains secteurs, par exemple en milieu à risque et minoritaire, justifierait cette politique. Il est dès lors possible pour une entreprise privée d'offrir une formation accélérée ciblée sur les dix compétences de NCATE, par exemple en deux mois d'été et, pour autant que le portfolio du candidat apporte des indications selon lesquelles les compétences ont été quelque peu développées, l'État accepte de certifier des personnes sortant de formations brèves et ne remplissant pas les critères de professionnalisation optimaux⁴. Ainsi, certains se retrouvent sur le marché après avoir suivi une formation brève qui leur a coûté que quelques milliers de dollars.

En comparaison, les candidats à l'enseignement du programme dont ils ont la responsabilité, dans les langues, doivent avoir leur bachelors, un ou deux ans d'études à l'étranger, puis deux ans de formation intensive comprenant quatre stages accompagnés d'un accueil, et quatre visites par semestre du superviseur universitaire. Ils suivent en plus du stage deux heures de cours le soir de deux heures trente chacun par semaine pendant deux mois par an sur deux ans. Ils sont souvent encouragés à même de sortir de cette formation bachelors. Le portfolio est bien étoffé sur l'ensemble de leur parcours et apporte à l'employeur des indications précieuses à la candidature.

Quand un district est responsable d'une circonscription ou un directeur d'école ouvre un poste d'enseignant, le poste est placé à l'échelle nationale. Le candidat qui sort d'une formation brève doit se débrouiller pour trouver l'information pour postuler. Souvent, aucun dispositif n'est prévu pour cela, à moins qu'ils ne se branchent sur un site de recrutement. Par contraste, le candidat d'une grande université ne connaît pas le désavantage de finir sa formation avec sous quelque 60 000 dollars de dettes remboursables sur quinze ans, mais l'institution lui offre un bureau de placement à prix modique. Six mois avant la fin du programme, nos étudiants remplissent des formulaires en indiquant leurs choix : désir de placement, degré, États visés, genre d'école, disciplines, vœux de salaire, etc. Leur profil est entré dans une banque de données, ainsi que les lettres de recommandation des maîtres de stage et formateurs, numérisées sur fichier PDF. Quand un poste s'ouvre qui correspond au profil visé, l'étudiant reçoit l'information par courriel. Il donne ou non son accord au bureau de placement pour postuler. Le bureau de placement de l'université envoie alors son dossier de façon électronique à l'école, avec une copie papier. Le dossier comprend un

³ On pourra consulter un exemple de programme dans l'encadré ou sur le site de l'université pour chaque programme disciplinaire, disponible en fichiers PDF.

⁴ J'ai donné plus de détails sur cette situation dans un article paru en 2006 dans *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5.

² Voir : <http://dpi.wi.gov/tepd/stand10.html>



mot de passe qui donne accès au portfolio électronique du candidat. Le portfolio contient des enregistrements audio et vidéo du candidat en train d'enseigner et un ensemble de réflexions pédagogiques qui témoignent de son engagement dans la profession.

Un directeur d'école ou un superintendant de district peut recevoir environ cent-vingt lettres de candidature par poste ouvert. Sa tendance va être d'écarter les candidatures selon la qualité et la renommée des programmes de formation. Nos candidats sont souvent classés dans les premiers et reçoivent trois ou quatre offres d'embauche avant la fin de leur programme. Nous les autorisons à s'absenter du stage quelques jours pour prendre l'avion s'il le faut et visiter les écoles. Face à eux, les candidats qui proviennent de programmes accélérés ont très peu de chances de réussite. Ils se retrouveront dans les milieux les plus difficiles avec les salaires les plus maigres, et sans garantie d'emploi.

Un système sous pression

Le formateur d'enseignants peut travailler aux trois cycles d'enseignement : bachelor, master et doctorat. Il peut par exemple donner chaque année un cours de méthodes d'enseignement à un petit groupe de stagiaires, superviser cinq stagiaires (équivalent administratif d'un cours dans cette institution) et leur rendre visite dans un collège ou un lycée quatre fois par semestre pour feedback, donner un cours de maîtrise, un séminaire de doctorat et assumer une dizaine de directions de thèses. Les étudiants au doctorat, quand il s'agit d'enseignants certifiés avec au moins trois années d'expérience de terrain, peuvent être chargés de superviser des stagiaires en échange de la gratuité de leurs études. Dans mon institution, la supervision de stage suit le modèle de supervision clinique en trois temps :

1. planification de la visite et du but de l'observation ;
2. visite et observation d'au moins une heure avec prise de notes minutée ;
3. rétroaction détaillée sur chaque aspect des interactions correspondant au contrat de visite.

Ce *feedback*, parfois donné à partir d'enregistrements audio ou vidéo, insiste autant sur les acquis et les aspects positifs que sur les aspects à améliorer, à partir d'une grille de lecture et des standards de formation articulés en compétences. Les stages sont en pratique accompagnée. Le maître de stage doit être présent au moins une fois sur deux au cours des rencontres de *feedback* avec le superviseur universitaire, car celui-ci joue un rôle important dans la formation. En effet, le plus souvent le stagiaire reste au moins une heure à l'école après les heures de classe pour planifier les leçons du lendemain avec l'aide du maître accompagnant, qui a alors ses heures de bureau et reçoit parfois des élèves en difficulté pour un complément d'instruction.

La pression s'est accrue sur les candidats à l'enseignement depuis sept ans. Les frais de scolarité ont doublé dans bien des institutions. Les exigences se sont élevées, avec la responsabilité d'apporter la preuve de sa compétence sur des portfolios électroniques. Certains stagiaires travaillent le soir, voire la nuit et le weekend, pour financer leurs études, ce qui a un impact sur la qualité du vécu en stage. La coordination des stages avec les écoles souffre également d'une intensification du travail des enseignants et des coordinateurs liée aux compétences des stagiaires. Les stages sont normalement prévus sur quatre ou cinq mois avant le début de chaque semestre, soit à fin mai pour le stage de septembre et à fin novembre pour le stage de février. Toutefois, le nombre de stagiaires en planification semble augmenter, comme pour les enseignants dont le conjoint doit chercher du travail ailleurs, ou les cas de dépression et de problèmes d'organisations internes soudaines suite à des problèmes de poste, au point qu'on puisse se demander si le système, sous pression faute de budgets suffisants, n'est pas en train d'atteindre un point de rupture. La situation américaine ressemblerait à la situation française si les deux systèmes paraissent en voie de convergence d'un surcroît de contraintes et de l'absence d'accompagnement nécessaire.

François-Victor Tochon
Université du Wisconsin à Madison

Sur la page suivante un exemple de programme de formation des enseignants (Langues étrangères) à l'université du Wisconsin à Madison, qui dure quatre semestres (pré-requis à l'entrée = bac + 4, les stagiaires terminent avec un bac + 6 sans master).

Exemplaire de démonstration

	Cours	Stages pratiques
Semestre 1	Apprentissage et développement humain (42 heures) Stratégies d'inclusion des élèves handicapés (42 heures) Comment enseigner les langues au premier degré (42 heures)	Practicum d'observation au premier degré Deux matins de 8 h à 12 h, plus sept rencontres de vidéo <i>feedback</i> en groupe le vendredi : • Observation et planification en collaboration avec le soutien, à l'école, du superviseur universitaire ; • Progression à la discrétion du maître accompagnant ; • Quatre ateliers portfolio électronique, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.
Semestre 2	Développement psychologique de l'enfant à l'adolescent (42 heures) Comment enseigner les langues au second degré (42 heures)	Stage au premier degré à mi-temps Quatre matinées, 8 h à 12 h + vendredi matin en groupe pour planifier les activités de la semaine suivante : • Responsabilité de deux leçons par jour (présence du maître accompagnant requise), le reste comme observateur ; • Progression à la discrétion du maître accompagnant ; • Quatre ateliers portfolio électroniques, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.
Semestre 3	Lecture et intégration interdisciplinaire (42 heures) Politiques éducatives et société (42 heures)	Stage au collège à mi-temps Du lundi au vendredi, matin, 8 h à 12 h : • Responsabilité de deux leçons par jour (présence du maître accompagnant requise), le reste comme observateur ; • Progression à la discrétion du maître accompagnant ; • Quatre ateliers portfolio électronique, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.
Semestre 4	Problèmes avancés dans l'enseignement des langues (42 heures)	Stage au lycée à temps complet ; option : stage à l'étranger Du lundi au vendredi, toute la journée : • Responsabilité de quatre leçons par jour, le reste comme observateur et observation ; • Progression du stage à la discrétion du maître accompagnant ; quatre ateliers portfolio électronique, rendez-vous hebdomadaire de soutien individuel ou en petit groupe.

Liste des compétences de formation de cette institution : <http://careercenter.wisc.edu/pi34/standardsTcfm>

Liste des exigences par discipline dans cette institution : [http://careercenter.wisc.edu/cas/programs/Professional Education Requirements](http://careercenter.wisc.edu/cas/programs/Professional%20Education%20Requirements) pour voir le programme de formation dans chaque discipline)



La formation des personnels de direction ?

Alain Abadie

Diriger un établissement scolaire, un métier qui s'apprend ? Peut-on envisager de former professionnellement les enseignants par les IUFM et demain, sans doute, par l'université, et ne pas procéder de la même manière pour l'encadrement ?

Pour que les enseignants, mieux préparés, donnent le meilleur d'eux-mêmes, ils ont besoin d'être accueillis dans des établissements correctement administrés. La fonction pédagogique et la fonction administrative méritent la même considération et la même exigence en ce qui concerne la formation initiale que continue des personnels qui les composent. Il n'est plus possible aujourd'hui de faire une distinction entre ce qui relève du pédagogique d'un côté, de l'administratif de l'autre, dans l'Éducation nationale. Les deux fonctions sont étroitement mêlées¹.

Diriger un Établissement Public Local nécessite des capacités d'anticipation et de critique que seule la recherche peut aider à promouvoir, à bâtir et à consolider. La professionnalisation de la fonction de personnel de direction va de pair avec une reconnaissance universitaire à bac + 5 (master de gestion et administration des établissements du système éducatif, GAESE²). Cette formation est d'autant plus importante qu'elle se présente au concours « des enseignants au parcours méritoire, mais au faible niveau universitaire » comme le souligne Alain Boissinot. Le diplôme fait partie du statut des personnels de direction, ce qui pose le problème de la formation des formateurs.

La réglementation et les instructions officielles

La formation initiale des personnels issus des concours est de nature statutaire : article 12 du décret du 11 décembre 2001 puis article 9 du décret du 11 décembre 2002. Plus précisément, c'est l'arrêté du 22 septembre 1999 (BO n°30 du 2 septembre 1999). Son objet est la formation continue décrite dans une note de service du 15 août 1999. Le nouveau statut de décembre 2002 a entraîné aucune révision de ces deux textes.

Le premier de ces textes prévoit une formation de deux années, organisée entre un « stage en responsabilité » dans un établissement d'affectation et des « sessions de formation » dont la durée totale « est comprise entre soixante-dix et quatre-vingts jours sur les deux années de

stage. » Sous l'autorité du recteur, un groupe académique de pilotage de la formation des personnels d'encadrement (GAFPE) conçoit, met en œuvre et évalue la formation, « en liaison étroite avec celle des autres personnels d'encadrement. » Enfin, il est prévu qu'un tuteur accompagne chaque stagiaire « dans son parcours individuel de formation. » Ainsi sont posés les deux principes-cadres de la nouvelle formation, qui manifestent une nette rupture avec les dispositions antérieures : formation postérieure à la prise de fonction et en alternance, formation individualisée et accompagnée.

Une formation qui se cherche ?

L'annexe 3 du protocole relatif aux personnels de direction, paru dans un B.O. spécial le 3 janvier 2002, concerne l'évolution de la formation des personnels de direction. Cette formation tient compte du fait que les personnels de direction font partie des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale, tout comme les personnels d'inspection ainsi que les personnels de gestion. Six objectifs de formation communs à l'ensemble de ces cadres sont retenus :

- représenter l'institution et agir comme acteur du système éducatif ;
- développer une expertise au service de la politique éducative ;
- piloter des organisations éducatives ;
- évaluer et contrôler les actions des acteurs ;
- communiquer en situation professionnelle ;
- contribuer à la gestion des ressources humaines.

L'ensemble de cette formation est cadré et piloté au niveau national, tandis que son développement se fait au niveau académique par le GAFPE, dont le responsable est désigné par le recteur. Les stages sont effectués à Poitiers dans l'ESPE, la formation des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale (ESPEMEN), devenue depuis 2004 l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN). L'ESEN définit le cadre, impulse la réflexion. Il est important d'étudier comment cette formation est mise en place au niveau académique.

La mise en place de la formation en alternance a pour but de permettre :

- d'articuler et de mettre en cohérence les activités conduites par le stagiaire dans les différents lieux et modalités de formation ;
- de faire varier les contextes afin de renforcer la capacité à mobiliser des ressources acquises en tirant profit de situations déjà vécues ou observées.

Deux personnes jouent un rôle important dans la réussite de cette formation. D'abord, le chef d'établissement qui accueille le stagiaire est aussi le formateur, à la fois supérieur hiérarchique et formateur d'un adjoint qui était professeur (dans la grande majorité des cas) l'année précédente. Que va-t-il déléguer à son adjoint ? Quels risques peut-il prendre ? Il est important de souligner que le chef d'établissement qui délègue ne s'exonère pas de ses responsabilités.

Ensuite, la deuxième personne est le personnel de direction qui a un rôle de tiers et qui est nommé tuteur. De la place qui est la sienne, il va pouvoir à la fois conseiller et être

1 cf. article de Bernard Toulemonde in La lettre de l'éducation n° 612 du 24 novembre 2008

2 Créé en 2002, le master de GAESE est une formation organisée par l'université de Poitiers – Institut d'administration des entreprises (IAE), en partenariat avec l'ESEN. Ce master est ouvert à la formation continue depuis septembre 2004.

Voir sur le site de l'ESEN, consulté le 29/06/10

« confident » du stagiaire, mais aussi du chef d'établissement. Lorsque le dialogue n'est pas établi, est rompu ou que persiste une incompréhension entre le chef d'établissement et son adjoint, alors le rôle de tiers du tuteur est primordial.

Perspectives pour la formation initiale

L'évolution du métier des personnels de direction ne peut qu'entraîner un changement dans la conception de leur formation initiale. Pour cela, il importe de chercher à identifier les habiletés, les savoirs et les compétences que devraient avoir acquis les candidates et candidats à cette fonction de direction, en fin de leur formation. Si à sa création, la fonction de direction était attribuée au premier entre ses pairs enseignants, aujourd'hui le rôle du chef d'établissement ne se cantonne pas uniquement au domaine de la pédagogie. À la place qui est la sienne, il contribue à adapter le système éducatif à un environnement dont la plus forte caractéristique demeure la complexité. Quel que soit le type de formation, quelles que soient les instructions officielles, nous savons, depuis les années 70, avec les travaux des sociologues anglo-saxons, qu'au « curriculum formel » des programmes répond le « curriculum réel » de

ce qui est réellement enseigné, tandis que l'apprenant se construit son « curriculum caché ». Ainsi, le vécu de chaque apprenant ne peut être que différent. À partir d'un même référentiel de compétences, chaque personnel de direction sera unique de par son parcours à la fois individuel et institutionnel.

Dans la plupart de ces référentiels, les valeurs dominantes sont l'efficacité, le rendement, le profit, la nécessité de résultats. Dans le domaine de l'éducation n'aurions-nous pas d'autres valeurs à mettre en avant ? Le système éducatif peut-il se contenter d'un simple personnel administratif à la tête des EPI.F. ? Le chef d'établissement a pour mission d'arriver à rassembler les hommes sur des projets, de ne pas disperser les forces, d'amener à créer par le projet d'établissement au sein de l'EPI.F., afin que chacun se considère comme acteur engagé et non comme simple agent. Les projets ne peuvent pas être menés à partir d'un donjon et encore moins d'une tour d'ivoire. « Le chef, c'est celui (or, lui seul est en mesure de le faire) qui peut être à l'origine des choses, non par la violence, non par le rapport sexuel, mais par le langage... »¹. La priorité de la formation des personnels de direction, ne serait-ce pas d'acquérir ce langage ?

Sciences de l'éducation – université Paul Valéry – Montpellier III
<http://monsie.org/monsite/orange/monsite/orange/>

Exemplaire de démonstration

¹ Eugène Enriquez, Claudine Haroche, *La face obscure des démocraties modernes*, Ed. Erès 2002.



La formation pédagogique des enseignants de médecine

Jacques Barrier

La pédagogie n'est pas que l'affaire de l'Éducation nationale : c'est une affaire prise très au sérieux dans d'autres domaines comme l'enseignement de la médecine, en pleine conscience qu'enseigner un métier s'apprend, quelles que soient les connaissances et les compétences à transmettre.

Créé en 1990 par un groupe de responsables pédagogiques des Facultés de médecine d'Angers, Brest, Nantes et Rennes, ce diplôme interuniversitaire (DIU) d'une année s'est inscrit rapidement dans le cadre conceptuel d'une approche par compétence. Il vise l'ensemble des professions de santé en formation initiale et continue. Le référentiel des compétences pédagogiques attendues a été élaboré par le Conseil pédagogique de la Conférence internationale des doyens et de facultés de médecine d'expression française (CIDMEF). Il définit trois niveaux de compétence pédagogique.

1. **Un niveau de compétence minimale commune.** Elle concerne tout postulant à un emploi, même transitoire, d'enseignant (par exemple assistant universitaire ou chef de clinique de faculté de médecine en France). Elle correspond à une capacité à expliquer une démarche pédagogique préétablie par les responsables pédagogiques, dans un contexte précis (milieu d'apprentissage habituel). L'enseignant reste un « exécutant éclairé » de la démarche pédagogique.
2. **Le deuxième niveau de formation pédagogique** est celui de l'enseignant titulaire. Il doit être capable de concevoir, de planifier, de réaliser et d'évaluer une activité de formation. Il s'agit d'un niveau des enseignants, qui ont une responsabilité de conception de programmes de formation initiale et continue.
3. **Le troisième niveau de formation pédagogique** est une compétence approfondie dans un domaine spécifique de la pédagogie, avec la capacité d'être une personne ressource dans son milieu. Cette compétence peut s'exercer dans la liste suivante :
 - dans une perspective de changement pédagogique, une capacité d'encadrement, une capacité de gestion de grands programmes, de susciter des innovations ;
 - une compétence de formateur des formateurs ;
 - une compétence à planifier une recherche pédagogique.

Il s'agit donc d'un niveau d'expertise.

Ces niveaux de compétence pédagogique étant définis, le conseil pédagogique de la CIDMEF a fait des recommandations sur le type de formation pédagogique pouvant être mise en œuvre pour atteindre les objectifs de compétence. Le deuxième niveau de formation pédagogique (niveau 2) est celui concerné par notre diplôme.

Objectifs

Le professionnel, généraliste en éducation doit être capable, à l'issue de cette formation pédagogique, de concevoir, de planifier, de réaliser et d'évaluer une activité de formation.

- Concevoir et planifier : l'enseignant sera capable de rédiger des objectifs d'apprentissage adaptés aux besoins et de choisir les méthodes et moyens d'apprentissage adaptés aux objectifs.
- Réaliser : il sera capable de réaliser une activité de formation.
- Évaluer : il sera capable de mettre en œuvre une évaluation de l'action.

Moyens et méthodes

Il sera offert aux enseignants la possibilité d'acquérir des compétences pédagogiques par la réalisation d'un cursus complet de formation avec des modules d'apprentissage.

Chaque module permet l'acquisition de compétences dans un domaine spécifique de la pédagogie :

- analyse des besoins ;
- définition d'objectifs pédagogiques ;
- production et mise en œuvre de supports pédagogiques ;
- dynamique de groupe ;
- évaluation de l'apprentissage du raisonnement clinique et de la décision médicale.

Évaluation

Il y aura une production du travail pédagogique qui sera évaluée par les pairs et les responsables de la formation. Pour qu'il y ait attribution d'un diplôme, il sera exigé que l'enseignant ait suivi le cursus et que sa production pédagogique évaluée et validée.

Les points forts de l'enseignement

Il s'agit d'une formation ayant une approche conceptuelle par compétences. Le travail personnel sur les pratiques enseignantes est essentiel. Les séminaires interactifs basés sur des problèmes pédagogiques concrets avec discussions en petits groupes, rapports en plénière avec intervention d'un expert et théorisation sont particulièrement appréciés par les participants. La plupart des participants font l'effort de suivre un ou plusieurs des séminaires optionnels. Parmi ceux-ci, certains sont relativement théoriques (les interactions formateurs-formés, la motivation des étudiants) ; d'autres sont plus concrets comme les stages pratiques, les technologies de l'information et de la communication éducative.

La commission pédagogique du diplôme estime qu'il est nécessaire de passer par différentes étapes : l'analyse des pratiques, la confrontation à un cadre conceptuel (recommandations de pratiques), l'élaboration d'un projet personnel. Pour ce faire, chaque mémoire doit être rédigé avec la méthodologie d'une recherche qualitative. Après

une étude de la problématique pédagogique, une question doit être posée, des hypothèses soulevées : une méthode de travail correcte bien mise en place, avec interprétation des résultats.

À la fin de chaque séminaire, l'état d'avancement des mémoires est bien sûr évoqué par les experts et discuté en groupes.

Les points faibles du diplôme

La séquence des formations est relativement académique, puisque le premier séminaire aborde les bases fondamen-

tales telles que la psychologie de l'apprentissage et la planification de l'enseignement. Les enseignements suivent les étapes dites classiques de « la spirale de l'éducation », c'est-à-dire l'analyse des besoins de formation, les méthodes et moyens pédagogiques, et enfin l'évaluation. Cette approche « séquencée » laisse les participants au diplôme sur leur faim pendant plusieurs mois. Le cadre conceptuel ne se met véritablement en place de façon concrète et cohérente qu'à l'issue du dernier séminaire.

Jacques Barrier

pour le groupe composé de J. Jauguen
(Brest), Ch. Honorat (Rennes),

F. Dubas (Angers), I. Richard (Angers), Ph. Bail (Brest),
Y. Maugars (Nantes), O. Armstrong (Nantes)

Département de FMC et Développement
pédagogique, Faculté de Médecine, Nantes

Exemplaire de démonstration



3. Devenir enseignant

Quelques années après, que dit-on de la formation initiale ?

Entretien avec Steve Martin
et Céline Mazeyrie

Les propos de ces deux jeunes enseignants sur leur passage à l'IUFM invitent surtout à mesurer la variété des expériences personnelles, ainsi que les écarts probables entre celles-ci et les intentions des formateurs, les plans ou les cahiers des charges de formation.

Steve Martin est professeur de mathématiques en collège, dans sa troisième année de titulaire après sa formation à l'IUFM de Nantes.

Céline Mazeyrie est actuellement maître-formateur dans le premier degré, après un parcours en master de sciences de l'éducation, puis l'IUFM à Montpellier.

Quelques années après votre formation à l'IUFM, quel bilan faites-vous de ce que vous y avez appris ?

Céline Mazeyrie : Pour ma part, la formation a été consacrée à la préparation au concours de recrutement des écoles (PE1) et a été nettement plus théorique que la deuxième année (PE2). Tous les apports théoriques que j'ai pu recevoir par les formateurs et les stages viennent essentiellement de cette première année. Je dirais que seuls les moments de stage ont été véritablement accrochés. Quant à la rédaction d'un rapport professionnel, ce n'est pas tant les apports théoriques ou de terrain que j'en retiens que « la méthodologie mémoire » que j'y ai apprise (ce qui n'est pas rien).

Je rajouterai que j'ai longtemps continué d'enseigner par rapport à ce que j'avais appris à ce moment-là. Du reste, il me semble (mais c'est peut-être une fausse idée) que nombre d'enseignants continuent de « fonctionner » selon ce qu'ils ont appris durant leurs deux années de formation en IUFM. Un peu comme si l'on « était » ce que l'on « a

appris » et quelque part approuvé à ce moment de formation.

Steve Martin : Pour moi le bilan est plutôt mitigé. En ce qui concerne la formation en elle-même, elle a été à mon goût trop superficielle. Les sujets n'ont pas été assez approfondis. Pour donner un exemple concret, en groupe transversal, lorsque nous avons « étudié » les conseils de classe, il nous a été demandé de donner notre avis sur un panel de trois ou quatre élèves en rédigeant une appréciation de fin de bulletin. Sorti du contexte (nous ne nous sommes pas les élèves), ce petit jeu avait pour moi une portée limitée. J'aurais préféré que l'on nous fasse danser autour des enjeux d'un conseil de classe, son mode de fonctionnement, le rôle de chacun (notamment du professeur).

Autre exemple : en groupe transversal, nous avons commencé l'année par l'exploration de la progression. Très bien, car j'avais à l'époque une idée très vague, comme tout le monde, de savoir ce qu'était la progression. Par contre, il nous a été demandé de faire une réflexion personnelle, puis d'y réfléchir en groupe. Or, nous n'avons pas eu de séance plénière sur ce sujet pour expliciter les avantages et les inconvénients de ce que nous avions produit. Je sais que le but de la formation n'est pas de nous donner des méthodes toutes faites qui n'existent pas, mais j'aurais toutefois aimé avoir quelques avis tranchés donnés par le responsable du groupe de référence. Je pense que l'on se construit sur ce qu'on a, donc, plus on en a, mieux c'est ; ensuite, à nous de le trier. Bien souvent, les réponses à mes questions ont été amenées par ma tutrice.

Bien que je puisse paraître très critique, j'ai beaucoup apprécié la variété des problèmes évoqués et le mode employé afin de les résoudre qui consistait perpétuellement à se remettre en cause et à se poser des questions.

Quelles suggestions feriez-vous pour donner une nouvelle forme à la formation initiale ?

Céline Mazeyrie : Étant à ce jour devenue formatrice, je trouve que les stagiaires manquent cruellement de pratique en stage. Je redonnerais donc une part plus importante à cet aspect-là. Il me semble que la liaison inévitable et nécessaire entre la pratique et la théorie n'en serait que davantage renforcée. Et un stage de pratique accompagnée dans chacun des trois cycles de l'école primaire semble essentiel, tant c'est formateur.

Je crois aussi qu'un axe orienté vers les professionnels de l'orthophonie devrait être davantage mis en avant. En PE2, j'ai dû recevoir un suivi en orthophonie pour apprendre à respirer et à placer correctement ma voix. Cela m'a été très bénéfique pour la suite de ma carrière. Cela l'est toujours. Malheureusement, plusieurs enseignants souffrent de cela,

sans en avoir connaissance. J'ai bien conscience d'évoquer là un point somme toute peu répandu, mais bon...

Steve Martin : Très brièvement : beaucoup plus d'heures de pratique et un temps bien défini (le plus long possible !) pour analyser notre pratique avec notre conseiller pédagogique tuteur (CPT). Personnellement, j'ai eu énormément de chance d'avoir une tutrice très disponible, toujours à l'écoute et de bon conseil, mais je sais que ce n'était pas le cas pour tous les stagiaires. Certains voyaient très peu leur CPT.

De plus, une formation sur la connaissance de nos élèves me paraît essentielle : comment « fonctionne » un adolescent, de la psychologie ! Avant de savoir enseigner, je pense qu'il est très important de connaître notre public, les enjeux socioculturels pouvant agir sur leurs modes de pensée et sur leurs comportements. Ceci, je l'ai appris à mes dépens lors de ma première année de titularisation dans un collège « ambition réussite » dans lequel le public était différent du public que nous avions rencontré pendant notre année de stage.

Autre point qui me vient à l'esprit, mais difficile à mettre en place, avoir un stage en responsabilité d'une classe en lycée et d'une classe en collège : deux visions différentes et deux CPT différents, pour donc, deux approches et

par conséquent deux enseignements qui peuvent être différents.

Pouvez-vous, en quelques formules, nous faire part de ce qui vous a permis d'acquérir, individuellement et collectivement, du métier ?

Céline Mazeyrie : Une remise en question très fréquente sur mes pratiques professionnelles, ce que j'ai recherché en m'inscrivant au CAFIPEMF². Le côtoiement de stagiaires en classe qui interrogent sur tel ou tel point nous amène forcément à nous questionner et à nous améliorer. Pour moi, la posture de formateur est garante de tout ce que je vais continuer d'apprendre dans le métier. On apprend tous les jours, tout le temps, et de tout le monde !

Être formateur en IUFM fait fréquenter un public spécialisé dans certaines disciplines qui là aussi, renforce cette posture (discussions ouvertes, conseils de lecture).

Steve Martin : En une phrase et je ne vois que celle-ci : mon stage en responsabilité et les échanges très enrichissants que j'ai eus avec ma tutrice.

Si, autre point, la constitution de mon mémoire. Bien que souvent décriée par beaucoup de stagiaires, la réflexion que j'ai eue sur ce mémoire m'a fait énormément croquer.

Steve Martin et Céline Mazeyrie
Propos recueillis par Catherine Lemaire

² Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignant ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

Exemplaire de démonstration



Fatima Ait-Said

75

pour toute sa vie professionnelle, et on passe une année stressante à faire des erreurs et à apprendre de celles-ci.

Finalement, l'année de formation à l'IUFM prépare à l'idée que le métier d'enseignant est un métier fait d'essais, d'erreurs, d'expérimentations. Après ces deux années à enseigner, je peux dire que l'année d'IUFM m'a bien préparée à mon changement de statut. En passant d'étudiante à enseignante, j'ai pu apprendre qu'enseigner, ce n'était

pas appliquer de manière uniforme les mêmes recettes ; qu'enseigner, c'était aussi se tromper et surtout que dans l'enseignement, paradoxalement, il n'y a pas de « bonnes réponses », mais des réponses adaptées à un contexte précis et à des personnes précises. Difficile à accepter pour la bonne élève que j'étais. Frustrations, vous dis-je...

Fatima Ait-Said

Professeure de sciences économiques et sociales

Exemplaire de démonstration



Mon entrée dans le métier

Nathalie Bineau

À ceux qui disent que seules comptent la formation sur le tas et l'expérience, une enseignante, qui a d'abord exercé sans formation initiale, fait le bilan de l'apport irremplaçable des IUFM, malgré tous leurs défauts.

J'ai été recrutée par le rectorat de Poitiers en tant que maître auxiliaire en septembre 2001. On m'a contactée un vendredi j'ai assuré la prérentrée le lundi suivant. J'ai cherché un logement, déménagé, assuré mes premières heures de cours devant des classes de différents niveaux dans les jours qui ont suivi. J'avais comme bagage ma maîtrise de lettres modernes, quelques stages d'observation dans des établissements scolaires, une grande motivation et beaucoup d'illusions.

Suffit-il d'improviser ?

Assez désenparée, je me suis tournée vers mes collègues. J'ai obtenu quelques réponses vagues : chacun fait à sa façon, il n'y a pas de règles... De toute façon, ça va fonctionner, ce n'est pas très difficile et puis les élèves sont tranquilles ici, il suffit de... Au fond, on n'en savait pas plus que moi.

J'ai débuté. J'ai beaucoup travaillé. J'étais isolée, j'ai tout inventé ou presque. J'ai pris des risques, monté des projets, fait des erreurs.

J'ai géré et supporté comme j'ai pu les difficultés dans la classe. Je n'avais anticipé aucun des problèmes que j'ai rencontrés. Je peinais à trouver des solutions.

Les collègues semblaient considérer qu'il est normal de rencontrer ces problèmes d'autorité quand on débute, que ça viendrait petit à petit.

J'ai terminé l'année scolaire épuisée, avec un sentiment d'intense satisfaction d'y être parvenue. J'ai réussi le CAPES.

Se croire formée ou demander à l'être ?

Après une année d'enseignement, j'ai demandé d'être stagiaire en situation, d'assurer une classe complète immédiatement et d'être inspectée pour la certification.

Je pouvais donc exercer le métier auquel je m'étais préparée pendant des années, c'est-à-dire que j'avais imaginé à partir de mon expérience d'élève, faire l'économie d'une formation considérée, si j'en croyais les témoignages de tel ou tel, comme inutile... Gagner du temps et somme, être utile, puisque, de toute façon, enseigner ne s'apprend pas, si ce n'est par l'expérience. Opinion si paradoxale pour une profession qui se fixe comme objectif de faire apprendre, justement.

Je pouvais au contraire en choisissant l'IUFM être reconnue en tant que professeure débutante et, à ce titre, être

accompagnée et formée. Je pouvais considérer que mes savoirs disciplinaires, indéniables, ne m'avaient pas automatiquement transformée en une personne capable de les transmettre à des élèves qui ne me ressemblaient pas, que toute ma bonne volonté à faire réussir tous les élèves ne suffisait pas si je ne prenais pas la mesure des obstacles et des difficultés.

J'ai choisi d'être stagiaire à l'IUFM. À la fin du mois d'août, j'ai été affectée dans un lycée. J'ai cherché un logement, déménagé, et assuré mes premières heures de cours devant une classe de seconde.

L'IUFM, malgré ses défauts...

Mais tout avait changé, et pas uniquement parce que j'assurais ma deuxième rentrée. Certes, les IUFM, tels qu'ils sont, sont éminemment perfectibles. Cependant, le temps dont j'ai disposé cette année-là m'a permis de poser des jalons qui continuent de m'être utiles aujourd'hui. J'ai pu, non seulement prendre le temps de planifier mon enseignement, construire mes cours et mes évaluations, mais aussi lire, réfléchir, débattre, prendre du recul et renoncer à des représentations parfois erronées. J'ai continué à apprendre mon métier d'une manière plus sereine que l'année précédente.

Mon tuteur, disponible et compétent, m'a permis de faire partager son savoir-faire. D'autres collègues intervenants, enseignants m'ont donné des conseils, m'ont aidée à analyser ma pratique et à m'améliorer, m'ont proposé des idées qui ont ouvert mon horizon, m'ont permis de prendre une perspective ma situation d'enseignante débutante, à cette époque donnée.

L'IUFM ne m'a pas faite par magie en enseignante expérimentée, mais elle m'a permis de progresser mieux et plus vite.

J'en ai eu assez souvent tel collègue dire que lui, il a commencé à enseigner sans préparation, qu'il a bien fallu qu'il s'apprenne et qu'il y est très bien arrivé. J'y suis parvenue aussi quand j'étais maître auxiliaire, mais dans un autre contexte, et cela a eu un prix également pour mes élèves.

J'ai oublié ce sentiment d'être noyée du début : quand on ne sait pas comment corriger une copie, comment parler aux parents, comment construire une évaluation, comment vérifier qu'une leçon est sue, quelles activités mettre en place pour construire un savoir, et que l'on ne sait pas non plus très bien où chercher les réponses à ses questions. Les IUFM, avec tous leurs défauts, limitent cette absence de repères. Et ce n'est déjà pas rien.

Nous autres, enseignants installés dans un établissement, n'avons le plus souvent ni l'envie ni le temps de prendre en charge les débutants et nous n'avons pas non plus développé les compétences nécessaires pour le faire. Nous ne savons pas transmettre ce qui est devenu pour nous si naturel. Certains d'entre nous deviennent des tuteurs compétents, parce qu'ils ont choisi ce statut et qu'ils ont réfléchi à ce qu'il impliquait ; d'autres deviennent des formateurs à qui le ministère octroie du temps pour accomplir leur mission.

Un recul salutaire

Aider les enseignants à se former ne s'improvise pas. Sur le terrain, on devient la plupart du temps un bon enseignant

expert en conduite de classe, rompu aux techniques d'évaluation, efficace pour mener des élèves vers la réussite.

La formation initiale tend à nous donner, en plus, les moyens de réfléchir à nos pratiques, de sortir du cadre limité de notre classe, de notre établissement, de notre salle des profs, de garder ce recul salutaire qui peut-être nous permettra d'avancer sans trop s'agrir, qui peut-être nous permettra de ne pas conclure à l'aube de la retraite : « La situation s'est beaucoup dégradée. Les élèves ne savent plus rien. Ils n'ont plus aucune motivation, aucune méthode. Quand je pense à ce que je faisais au début de ma carrière... ce n'est

plus possible aujourd'hui. De toute façon, les réformes ne changent rien. On n'a pas les moyens de les appliquer. On a tout essayé. Rien ne marche ». Peut-être bien que ce qu'elle nous donne, cette fameuse formation, c'est justement ce que nous essayons de transmettre à nos élèves : les moyens d'être des humains conscients et responsables, capables d'exprimer leur pensée et d'agir sur le monde dans lequel ils vivent ; les moyens d'être des enseignants capables de se mettre à distance de la désespérance du quotidien scolaire pour garder ce cap, vaille que vaille.

Nathalie Rineau

Professeure de français en lycée à Parthenay (Deux-Sèvres)

Le mage et l'enseignant

« Rien ne serait plus grave pour notre avenir collectif que de laisser croire à l'opinion publique que le métier d'enseignant est, avec celui de mage, le seul qui ne nécessite ni techniques maîtrisées ni projets construits dans la durée et inscrits dans une réflexivité collective. »

Philippe Meirieu

Lettre ouverte à Monsieur Darcos, 27 décembre 2008

L'annonce de la suppression des IUFM m'a laissée consternée et incrédule. La facilité avec laquelle le ministre de l'Éducation nationale peut supprimer le travail de plusieurs décennies me sidère et m'effraie. Pourtant, les enseignants aux prises avec les attaques virulentes contre les IUFM. Ces discours, haineux parfois, semblent même constituer un lieu commun du milieu enseignant. J'aimerais interroger ce qui peut apparaître comme un refus de se former et réfléchir, ce qui constitue un obstacle à la formation.

Enseigner, répète-t-on à l'envi en salle des profs, s'apprend par l'expérience (ce qui bien sûr n'est pas faux). Les IUFM n'ont donc pas de raison d'être (ce qui est plus discutable). Lutter contre cette représentation prégnante des enseignants est une gageüre. Elle ne semble d'ailleurs rejoindre l'élitisme républicain. Devennent de bons enseignants ceux qui ont du talent et du mérite, ceux qui, face aux difficultés du métier, ont su trouver des solutions par eux-mêmes. L'individu en sort valorisé, à condition bien sûr que cela fonctionne avec les élèves...

Je perçois souvent la lassitude de mes collègues stagiaires face à ce qu'ils perçoivent comme une surveillance. Le professeur stagiaire vit avec l'angoisse ou l'inquiétude, sinon du redoublement, du moins du mal de vivre. Mais ces éventuelles critiques sont d'autant moins bien vécues qu'elles ne lui semblent pas légitimes. Il a été reçu au concours et qu'il se sent enseignant à part entière.

Se retrouver encore dans la situation d'élève frise l'insupportable pour ceux qui pensent enfin en avoir fini avec l'évaluation. Faire un cours en présence d'un adulte qui analyse tous vos gestes n'est pas facile, surtout quand cela s'oppose à la culture du métier : la classe reste traditionnellement fermée au regard de l'extérieur.

D'ailleurs, les exigences de l'IUFM entrent parfois en contradiction avec les pratiques du terrain. Les incitations à questionner son enseignement se heurtent à l'urgence et aux difficultés du quotidien. Le collègue expérimenté peut dire au jeune enseignant « que lui ne fait pas du tout comme cela, que cela prend trop de temps, qu'il faut adopter les principes de l'inspecteur pour la visite, puis se hâter de tout oublier ». Le stagiaire, observant les pratiques de ses collègues, finit par se dire « qu'il n'est pas si mauvais que cela, qu'il est mieux formé qu'il se sent en comparaison et qu'il aimerait que les formateurs le reconnaissent comme tel ».

Je crains que la formation n'intervienne pas au moment du besoin. Après plusieurs années d'études, après la réussite à un concours qui a exigé beaucoup d'énergie et de persévérance, on a hâte d'être dans la classe, on aimerait enseigner sans détour.

Je pense que la formation à ce métier devrait intervenir sur une période plus longue, dès les premières années d'études, progressivement, et qu'elle devrait être plus approfondie qu'actuellement pendant les premières années d'exercice. Il me semble que d'une part, nous sommes mieux formés et que, d'autre part, nous serions sans doute moins réticents à apprendre à enseigner. En fait, ce qui se passe aujourd'hui comme si la culture de la formation s'opposait à la culture enseignante.

Se former résulte encore beaucoup d'une démarche individuelle et exige une motivation sans cesse renouvelée. L'appétit de se former m'a conduit à lire les *Cahiers pédagogiques*, mais c'est un formateur IUFM qui, le premier, me les a mis entre les mains. Je ne sais pas comment on donne l'envie de se former, pas plus que je ne sais d'ailleurs comment on donne aux élèves l'envie d'apprendre. Cependant, je m'emploie chaque jour à trouver des biais pour y parvenir. J'imagine que les formateurs s'y emploient également. Continuons !

Nathalie Rineau



Accompagner les professeurs débutants, est-ce si facile ?

Voici une anecdote authentique :

Un enseignant prend pour la première fois la charge de professeur principal en sixième dans le collège où il enseigne depuis trois ans.

Il va voir le principal de l'établissement pour lui demander comment se passe l'accueil des sixième le jour de la rentrée. Le principal lui répond avec amabilité de ne pas s'inquiéter, que ça se passe toujours bien.

Soit. Notre enseignant décide néanmoins de se renseigner auprès de ses collègues professeurs principaux de sixième depuis quelques années. Il leur pose des questions concrètes. On lui répond avec bienveillance de ne pas s'inquiéter : ça se passera sans problème.

Certes, le collègue a de la ressource. Ça se passera : il manquera de temps faute d'avoir pu anticiper le rythme de la journée de rentrée, mais ça se passera et l'année suivante, ça ira beaucoup mieux.

Inévitable ? Peut-être. Reste que, face à une question aussi précise soit-elle, l'habitude est de rassurer le collègue, pas de lui répondre. Cela me rend très sceptique quant à l'efficacité du compagnonnage dont parle le ministre.

Exemplaire de démonstration

Une année extraordinaire

Patrice Bride

Tout n'était pas passionnant dans l'année l'IUFM, mais c'était un temps d'intense réflexion. Au point qu'il faudrait la refaire une fois tous les dix ans !

Avant mon année à l'IUFM de Lyon en 2001/2002, j'ai été maître auxiliaire pendant cinq ans, assurant des remplacements dans l'enseignement privé. Aucune formation durant les deux premières années : je me souviens m'être débrouillé avec les manuels bien sûr, également avec mes propres cahiers de cours de collège, vieux d'une quinzaine d'années... Et plutôt mal débrouillé, faute de talent, peut-être, de références professionnelles sûrement. Bien sûr, on finit par apprendre, ne serait-ce que parce qu'il est facile de constater à quel point on peut et on doit mieux faire pour gérer la classe, pour transmettre des connaissances un peu solides, pour trouver des pistes de remédiation aux erreurs des élèves.

Après mon année d'IUFM, j'ai été affecté dans un collège plutôt difficile de la banlieue lyonnaise : là non plus, rien de facile, rien qui fonctionne très bien, et encore beaucoup de pratiques à repenser et à réajuster.

Alors, pourquoi parler d'une année extraordinaire à propos de cette formation à l'IUFM ?

Mes souvenirs de la première séance de formation, un jeudi, après une matinée consacrée aux inévitables conférences magistrales avec le mot du recteur, le mot du directeur de l'IUFM, etc., sont pourtant assez sinistres. Des considérations sur les crédits pédagogiques, à défendre contre les autres disciplines prédatrices ; une feuille de consignes de rentrée pour les élèves montrée très rapidement au rétroprojecteur pour nous empêcher de la recopier, puisqu'il fallait que nous la concevions nous-mêmes sans céder à la facilité de la recette toute faite ; un triangle pédagogique rapidement esquissé au tableau dans le dernier coin de la salle ; tout cela faisait un peu léger comme bagage pour accueillir nos premiers élèves le lundi suivant...

Extraordinaire tout d'abord par la modalité de formation : l'observation de la pratique d'un stagiaire qui était affecté dans le même collège que moi (avec de mon conseiller pédagogique, une enseignante expérimentée lors d'un stage complémentaire) ; la confrontation de nos cours avec le conseiller pédagogique ; les séances de formation à

l'IUFM, en regroupement disciplinaire ou pas, réguliers ou ponctuels, recourant à des dispositifs très variés ; le travail de préparation du mémoire professionnel ; la visite d'un établissement de l'éducation prioritaire ; et de façon moins formelle, tous les échanges avec les autres stagiaires, les collègues rencontrés à différentes occasions.

Tous ces moments de formation ne m'ont pas laissé des souvenirs impérissables : les conférences en amphithéâtre sur les aspects juridiques du métier, ou la prise en charge des élèves en situation de handicap étaient davantage l'occasion de méditer sur l'incorrection des stagiaires bavardant sans gêne jusqu'à couvrir la voix de l'intervenant que d'apprendre durablement quelque chose. Certaines séances de didactique étaient trop ardues, au point de me sembler vraiment trop déconnectées des problèmes du quotidien de l'enseignement : elles n'étaient pas inutiles pour autant, même si elles suggéraient une approche des contenus très ambitieuse, difficile à tenir dans le cadre des programmes. Si je m'en souviens encore, c'est aussi parce que j'ai trouvé le moyen, à certaines occasions, de m'efforcer d'éviter une approche trop scolaire, trop simpliste des savoirs : il y a des graines qui mettent quelques années à germer...

Extraordinaire aussi, car j'ai eu le sentiment d'enfin comprendre pourquoi mes punitions à copier étaient si peu satisfaisantes. Avant, j'avais pu utiliser les corrections de copies comme occasions d'apprentissage, comment expliquer le travail de groupe que j'avais déjà expérimenté en tant que maître auxiliaire, en ayant à l'IUFM eu de nombreuses occasions d'y revenir, d'approfondir mes connaissances et mes pratiques. Je crois que c'est ce qui me permet aujourd'hui d'apprécier les analyses de pratiques en groupe interdisciplinaire : cette approche raisonnée et progressive d'une situation éducative est vraiment très fructueuse, là où les autres stagiaires se contentent de ne pas avoir plus rapidement des réponses faites à leurs problèmes. Ça a été particulièrement le cas à l'occasion de la préparation du mémoire professionnel, charge de travail assez lourde, mais si elle permettait de mener un véritable travail de réflexion personnelle.

Enfin, parce que j'ai le souvenir d'une année d'IUFM trépidante, sans doute même un peu trop, mais tout de même en tout cas avec la plus ou moins inévitable installation qui s'installe les années suivantes : un même établissement, les mêmes collègues, les mêmes programmes, etc. Alors, je fais un rêve : une année d'IUFM tous les 10 ans, pour découvrir d'autres pratiques, d'autres approches, d'autres établissements, des réflexions plus générales, en ayant le temps de les travailler. En attendant, reste heureusement les *Cahiers pédagogiques*, que j'ai découverts... à l'IUFM !

Patrice Bride

Professeur d'histoire géographie en collège



Attention, chantier : maitresse en construction

Armelle Legars

Trois années d'expérience en tant que professeur des écoles, c'est peu, et pourtant cela suffit pour sentir se mettre en place certaines compétences. Cela suffit également pour prendre conscience que la formation se poursuivra encore longtemps.

Qu'est-ce qui m'a permis de construire mes premières compétences ? La formation initiale, bien évidemment, et surtout l'aller et retour terrain-réflexion, grâce aux stages en responsabilité proposés à l'UIFM. Prendre le temps de préparer toute une séquence en bénéficiant du regard des formateurs, revenir à posteriori sur ce qui a fonctionné ou pas, faire des liens explicites avec les enseignements plus théoriques, voilà un luxe qui ne se reproduira plus vraiment par la suite.

Une première année difficile

Pourtant, la première année dans « ma » classe a été difficile à vivre. Je ne savais pas gérer le temps des apprentissages, peut-être un peu sur la durée d'une séance, en tout cas pas du tout à l'échelle d'une période ou de l'année. Le rythme d'apprentissage des élèves reste très abstrait tant qu'on n'y est pas confronté directement. Le rythme de travail de l'enseignant, lui aussi, demande un long rodage : j'ai eu du mal à ne pas me laisser submerger par la montagne de tâches à accomplir au quotidien, tout en gardant un œil sur le moyen ou le long terme. Et surtout je n'étais pas préparée à l'intensité des relations affectives qui se jouent face au groupe-classe. Du côté des élèves, bien sûr, par les conflits entre eux (comment les remettre au travail après une récréation mouvementée ?), par leur besoin d'être tirés vers l'affectif (cet élève qui ne se réveille que dans une relation duale, jamais dans le collectif), par leur besoin de se sentir en sécurité (une petite fille dont le beau-père s'est envolé, une autre dont les frères et sœurs sont décédés, nous étions retirés de la garde de la mère, mais nous étions également, les enjeux affectifs m'ont fait comprendre que je ne pensais pas qu'une journée « ratée » m'affecterait autant, qu'à la sortie des heures de travail je me sentais physiquement

toutes les tensions de la journée, que les questionnements professionnels entraîneraient des remises en cause très personnelles.

La formation, une affaire de collectifs

Bref, à l'issue de la formation initiale, il reste beaucoup à apprendre. Qu'est-ce qui m'a permis d'avancer depuis ? Les collègues, en tout premier lieu. J'ai eu la chance de travailler dans deux écoles où l'équipe existe réellement, et notamment dans une école d'application en ZEP où de nombreux projets étaient construits en commun : dans un tel cadre, j'ai pu continuer à réfléchir sur le plan didactique et pédagogique, et construire mon positionnement professionnel en me référant à des exemples vécus.

J'ai pu m'appuyer sur d'autres sources de formation : les stages de circonscription organisés pour les titulaires 1^{re} et 2^e année, notamment. Ils m'ont fourni une occasion de prendre du recul, de revenir sur certains points abordés à l'UIFM, qui, par leur expérimentation pratique, avaient pris un nouveau relief. Ils ont aussi représenté un temps d'échanges essentiel entre enseignants débutants, et une opportunité très intéressante de rencontrer d'autres collègues et d'autres dispositifs de l'Institut (SEGPA, en CLIS, etc.).

Les conseillers pédagogiques, au fil de leur accompagnement, se révèlent d'une grande aide : par leur regard extérieur sur nos « visites » où ils observent une de nos séances, ils encouragent et nous aident à faire évoluer nos pratiques. Parfois, ils peuvent même intervenir en classe, et apporter eux aussi un exemple concret de démarches didactiques et pédagogiques. Ce n'est pas ce qu'est un maître ou une maitresse facile à imiter. Bien sûr, aucun formateur ou collègue ne peut être un modèle, mais l'observation de nombreux exemples m'a permis de construire un portrait imaginaire de la maitresse idéale, et donc la direction vers laquelle je me suis avancée...

Mais c'est grâce à ces collègues expérimentés, j'ai aussi appris que parfois, il n'y a pas de réponse à mes questionnements, que face aux difficultés de certains élèves nous devons nous appuyer sur nos propres ressources. J'ai aussi très vite compris que, si je voulais renforcer mes compétences, je devais me prendre en main : les questionnements peuvent rapidement se retrouver noyés dans le quotidien, surtout si l'on se retrouve dans une école où il n'y a pas de travail en équipe. Je dois continuer à lire, à me documenter, à solliciter des échanges et des conseils... J'ai aussi rejoint le CRAP, et les deux rencontres auxquelles j'ai participé m'ont offert une belle source d'énergie pour poursuivre cette démarche.

Enfin, parmi mes « formateurs », je n'oublierai certainement pas mes élèves, et surtout ceux que l'on dit difficiles... Car leurs difficultés sont autant de questions que je suis obligée de me poser, et c'est dans ce questionnement que mes compétences continuent à se construire.

Armelle Legars

Professeure des écoles

Mes débuts en 1947

Jacqueline Salaün

Le récit d'un parcours complexe, en un temps où la formation rudimentaire, les moyens matériels bien limités et des élèves pas toujours aussi modèles que dans les livres ne garantissaient pas un confort pédagogique à toute épreuve...

Je suis issue d'un milieu très simple, mon père est décédé alors que j'avais quelques mois, ma mère et mon frère aîné m'ont élevée. Après mon certificat d'études, je suis allée à l'École primaire supérieure pendant quatre ans, j'y ai obtenu mon brevet élémentaire qui me permettait d'être recrutée à l'École normale. Mais il fallait signer un engagement de dix ans. Si j'avais été amenée à démissionner, ma mère aurait été obligée de rembourser la scolarité. Les incertitudes du moment ne permettaient pas d'envisager l'avenir avec sérénité et je n'étais pas vraiment sûre de vouloir être institutrice. Si la guerre n'avait pas éclaté, j'aurais eu mon brevet supérieur. Je n'ai pas pu continuer ma scolarité à l'École primaire supérieure, car il fallait être interne, ce que ma mère ne pouvait supporter. J'ai donc suivi des cours par correspondance pendant les bombardements. J'ai été élève au lycée, et obtenu mon bac philo. J'ai ensuite intégré la fac de droit pendant un an. J'ai commencé à travailler après le décès de mon frère ; ma mère connaissait quelqu'un à l'inspection académique et

j'ai pu effectuer des suppléances, sans passer par l'École normale. J'ai continué à suivre mes cours de fac le soir, ainsi que les cours Pigier pour apprendre à taper à la machine.

Mes premiers postes étaient des postes de suppléance, j'ai beaucoup pleuré. Ça se passait très mal, les élèves étaient très nombreux, les petites sections étaient 50. Au moment de la mi-carême de Nantes, les enfants étaient peu disciplinés. Je n'avais aucune formation. Je me souviens avoir giflé un élève qui alors s'est enfui de l'école. Heureusement, le directeur m'a protégée. L'élève était parti dans un magasin du centre-ville pour jouer dans les escalators tout nouveaux.

J'ai vraiment appris le métier lorsque j'ai été nommée pour un remplacement de six mois. À mon arrivée, j'ai été très mal accueillie. La collègue qui était là depuis longtemps avait envie de faire autre chose et avait suivi une formation sans avoir prévenu sa directrice. Or, la classe marchait bien et elle craignait de la laisser à une enseignante non formée. La directrice a donc demandé à sa collègue de venir m'expliquer comment faire la classe. Pendant deux jours, j'ai appris comment on préparait un cahier journal, quelles activités proposer, comment corriger, etc. C'est là que j'ai vraiment appris mon métier.

J'ai appris à faire de l'imprimerie sur mon temps libre, à étudier la nature sur un autre. Je suis allée à la vieille école en Bretagne, le midi on mangeait de la mer, c'était une horreur. Il n'y avait pas de chauffage. Dans une commune près de Nantes, quand il faisait froid le matin il fallait allumer le poêle.

Pour passer le CAPE, j'ai dû faire beaucoup de devoirs avec un inspecteur qui les corrigait. L'inspecteur me donnait à lire des livres de pédagogie et des devoirs à faire sur les sujets abordés. Au bout de quelques semaines de préparation, j'ai passé le CAP écrit, puis j'ai eu un devoir sur la pédagogie, puis une démonstration de classe. Dur apprentissage !

Jacqueline Salaün
Institutrice en retraite

Exemplaire de démonstration



4. Quels contenus et modalités pour la formation initiale ?

S'appropriation des savoirs professionnels

Dominique Bucheton

Au cœur du métier, les gestes professionnels sont ces « façons de faire » qui permettent des ajustements multiples. Pour aider à les identifier et à les faire acquérir, il faut, dans le temps très réduit de la formation, développer la réflexivité des stagiaires.

Quelles que soient les formes institutionnelles que prendra la formation des enseignants, elle devra répondre à quelques questions centrales non résolues. Conduire et gérer la classe dans la dynamique la plus ordinaire des ajustements enseignés à la classe et à son hétérogénéité en est une des plus cruciales. Elle demande à l'enseignant de penser ensemble les savoirs didactiques et pédagogiques. Professionnaliser la formation nécessite d'objectiver les gestes professionnels qui dans le réel de la classe déclenchent constamment ces préoccupations. Ceux-ci, pour l'enseignant, s'actualisent dans la routine du travail scolaire, dans la conduite planifiée des tâches préparées à l'avance, mais aussi dans les surprises, les sortes d'imprévus, les événements extérieurs ou relatifs à la découverte d'une nouveauté, à des résistances, à des inattendus, etc.

Des gestes professionnels

Cette conduite ordinaire et non tranquille de la classe repose sur des « savoirs » et « règles professionnelles » (quand l'agitation monte : donner une tâche écrite !). Elle ne s'improvise qu'en apparence. Le développement de ces savoirs professionnels est trop lent si l'on se fie à la seule expérience. Peut-on en accélérer l'appropriation en théorisant les préoccupations saillantes et partagées qui les sous-tendent (capter et maintenir l'attention des élèves vaut pour les élèves de trois ans comme pour les étudiants

d'un cours magistral à l'université) ? Ces savoirs et gestes professionnels appartiennent à des registres différents qui s'articulent entre eux dans l'action en une architecture complexe. Ils sont constitués de gestes génériques communs à toutes les disciplines (gérer une progression, contrôler la présence des élèves, vérifier des travaux, faire la maison, évaluer des copies, etc.) et d'autres plus spécifiques. Ceux-ci sont des gestes d'ajustement bien que moins visibles, pourtant essentiels, car liés à l'ajustement au contexte. Au cœur du métier, ils permettent d'identifier des éléments multiples : difficultés cognitives de la classe, hétérogénéité sociale et scolaire de la classe, difficultés d'acquisition de telle notion, pression de tel parent, soutien inapproprié, neige, canicule, fatigue, etc. de l'inspecteur, etc. La liste en est infinie. Pour ces préoccupations qui structurent ces modes d'ajustement, traduisant par des prises de décisions concrètes, l'enseignant en prend en moyenne plus de 100 par heure en classe de CP) sont en nombre limité et identifiables.

Il est difficile de comprendre en partie les configurations auxquelles qu'elles actualisent dans l'action (les gestes d'ajustement des enseignants notamment : par exemple, une posture d'accompagnement, l'enseignant prend le temps d'écouter les élèves, n'évalue pas immédiatement leur réponse, a le souci de les faire communiquer entre eux), de comprendre aussi comment ces postures déclenchent tel ou tel type d'ajustement (faire relire le texte plutôt que donner la réponse par exemple).

Repenser la place de la préoccupation didactique

La culture professionnelle du système français et ses modes d'évaluation font que l'activité des enseignants est majoritairement pilotée par des préoccupations didactiques, y compris en maternelle, y compris lorsqu'il s'agit de questions plus strictement éducatives, comme par exemple l'éducation à la santé et à l'environnement supportée principalement par la biologie. C'est à cette aune que se fait l'évaluation de l'efficacité des apprentissages des élèves, et bientôt de l'agir du maître.

En formation professionnelle les savoirs, concepts, modélisations didactiques sont traités en dehors des savoirs professionnels dits « pédagogiques » qui conditionnent pourtant leur appropriation par les élèves. La longue histoire de la formation a fait de ces savoirs (tous professionnels) deux branches non communicantes, alors même que leur articulation est au cœur de l'activité de l'enseignant dans

la classe ! Au passage, notons que cette opposition didactique / pédagogie est obsolète et qu'il convient de définir les didactiques comme étudiant non seulement les objets à enseigner et les problèmes épistémologiques ou théoriques qu'ils posent, mais aussi les situations et conditions de leur appropriation par les élèves.

Prenons un problème de formation à la rentrée 2008 : soit un stagiaire professeur des écoles 2^e année qui effectue son stage filé en Cours préparatoire (il est dans la classe tous les lundis). Son souci principal est de « tenir » une journée entière avec des activités multiples qu'il va devoir s'autoprescrire. Ni le manuel, ni les conseils du collègue qu'il remplace ne suffisent. Quels savoirs professionnels lui fournir pour étayer son mode de prise de décision avant, pendant et après la séance (choix du support de lecture, gestion de l'espace de la classe, succession des tâches, prise en compte de l'angoisse des élèves, maintien de leur attention et surtout choix des objets de savoirs visés) ? Va-t-il faire nommer les sons ou les lettres ? Exiger l'écriture cursive ou accepter les mélanges de graphisme ? Privilégier le travail en collectif ou mettre en place des ateliers dans la continuité de la maternelle ? Le formateur peut-il se contenter de le renvoyer à l'abondante littérature sur la question, au dernier article de la *Revue française de pédagogie* ou aux deux pages succinctes des *Instructions officielles* ? Peut-il l'inviter à imiter un collègue observé un jour ou deux ? Ou, et c'est notre position, va-t-il lui apprendre à raisonner sur la question didactique posée en lui faisant prendre conscience des divers paramètres didactiques, psychologiques, sociaux, communicationnels, culturels, institutionnels qui se jouent et que, consciemment ou pas, il met en jeu ? Mais sous quelle forme alors activer ce questionnement large, mais indispensable, dans le temps très réduit de la formation ? Tel est le problème que nous avons cherché à résoudre au travers d'une recherche technologique et que nous testons actuellement dans un projet innovant de formation à l'IUFM de Montpellier.

Un modèle théorique de l'agir enseignant pour fonder la cohérence et l'empan large des savoirs professionnels

Le modèle du multi-agenda cherche à dépasser ces multiples partitions ou registres de savoirs professionnels. Il identifie l'imbrication

communes pour la conduite des tâches didactiques. Chacune de ces préoccupations a été nommée et identifiée à partir d'une multitude d'approches théoriques (sociologie de l'école, théories des apprentissages, modélisations didactiques, savoirs sur la communication scolaire, psychologie sociale, etc.).

- Le pilotage : gérer le temps, l'espace, la chronologie des tâches et le choix des artefacts ;
- Le tissage : contribuer à donner du sens aux tâches en faisant opérer des liens avec le déjà appris, avec l'expérience personnelle, avec la tâche suivante ou le résultat final ;
- La préoccupation d'atmosphère qui consiste à gérer l'évolution des formes et espaces de dialogues possibles, la place pour la pensée et la parole singulière (orale ou écrite) de l'élève ;
- La préoccupation d'étayage qui consiste à doser, diversifier les formes d'aide apportées par le maître ou d'autres tuteurs ou intervenants.

L'ensemble de ces quatre préoccupations est articulé, voire soumis à la visée centrale : les contenus didactiques.

Les développements récents du modèle pédagogique ont outre d'identifier des organisations de gestes professionnels dessinant diverses postures d'étayage (posture d'accompagnement, de lâcher-prise, de contrôle, etc.). Le jeu des postures des novices est plus complexe que celui des experts, l'inquiétude majeure du novice est la crainte d'une atmosphère qui le ferait camper sur une posture de contrôle ou de surétayage.

Les premiers résultats de l'étude de 2007-2008 montrent que l'appropriation du multi-agenda a permis incontestablement de développer le niveau de réflexivité des stagiaires. On ne peut pas dire s'il a aussi développé leur agir. L'observation de quelques néotitulaires permettra de répondre à la question. Cette recherche a en outre permis de se constituer entre les divers formateurs et les stagiaires une culture technologique commune de la formation à l'enseignement. Elle a contribué à structurer les savoirs professionnels, qu'ils viennent de l'expérience ou de sa théorisation.

Dominique Bucheton
LIRDEF, IUFM, université de Montpellier 2

Exemplaire de démonstration



Quelles compétences pour enseigner ?

Michel Develay

Octobre 1991. Les IUFM ont un an d'existence. Michel Develay propose des pistes pour définir les compétences qu'un enseignant devrait maîtriser au terme de son passage à l'IUFM. Entre formation didactique et pédagogique, la voie est tracée, les questions sont posées.

Dans cet article nous souhaitons aborder une question que les IUFM auront à envisager : celle de la définition des compétences qu'un enseignant devrait maîtriser au terme de son passage à l'IUFM.

Le rapport du recteur Bancel identifiait trois pôles de connaissances constitutifs de la professionnalisation des enseignants : les connaissances disciplinaires, les connaissances relatives à la gestion des apprentissages et les connaissances relatives au système éducatif et à son environnement.

Pour devenir opérationnels, ces trois pôles de connaissances ont à être traduits en termes de compétences.

On nommera compétence « la capacité pour un sujet à maîtriser des savoirs et des savoir-faire ». Être capable de définir les objectifs-obstacles à aborder à l'occasion d'une situation d'apprentissage/enseignement d'une notion donnée constitue une compétence qu'un futur enseignant doit maîtriser ; être capable de travailler avec des collègues d'autres disciplines pour proposer des solutions à l'analyse de situation anticipant le projet d'établissement constitue une autre compétence, comme la capacité à préciser les concepts intégrateurs de sa discipline, la capacité à résoudre une difficulté...

La première question qui se trouve posée est : comment inventorier ces compétences ? La seconde question est : quelles activités formatives installer afin que l'acquisition de ces compétences ne conduise pas à la formation de compétences de la manière dont certains enseignants ont pu, à travers les « skills », proposer des compétences ? La troisième question pourrait être : comment assurer qu'un formé à s'assurer qu'il maîtrise ces compétences ?

Comment inventorier ces compétences ?

Les compétences, auxquelles on veut former l'IUFM, sont à répertorier en fonction des tâches qui auront à être assumées par l'enseignant.

Quatre familles de tâches nous paraissent pouvoir être envisagées pour un enseignant. Le tableau ci-après les détaille.

1. La gestion des apprentissages dans le cadre de son enseignement, ce qui nécessite :
 - de justifier ses choix pédagogiques ;
 - de prévoir une situation d'apprentissage, en fonction :
 - d'un objectif donné ;
 - d'un public déterminé.
 - de réguler ;
 - d'évaluer ;
 - d'envisager l'aide au travail personnel de l'élève, intégrée à la situation d'apprentissage.
2. L'intégration de ses exigences d'enseignement dans le cadre de projets, ce qui implique :
 - d'envisager ses objectifs d'enseignement dans le cadre de projets disciplinaires ou/et interdisciplinaires ;
 - des capacités à animer une équipe d'enseignants ;
 - une capacité de dialogue dans le cadre d'une équipe éducative intégrant enseignants, élèves et parents.
3. La capacité à situer son action dans l'ensemble du système éducatif :
 - par rapport à celle des partenaires du système : parents, collectivités locales, associations... ;
 - dans la vie de l'établissement : projet d'établissement, relations avec des entreprises, échanges avec l'extérieur... ;
 - par rapport aux orientations d'orientation.
4. La participation à l'évolution du système éducatif :
 - en participant aux actions de formation ;
 - en collaboration avec son projet éducatif ;
 - en maintenant en permanence une culture personnelle par la lecture, l'innovation et, nécessairement, la recherche pédagogique.

Une fois ces compétences identifiées, il devient possible de pointer les compétences qu'un enseignant doit maîtriser au terme de son passage à l'IUFM.

La liste de compétences qui suit ne précise que celles qui ont à voir avec la première tâche précédemment identifiée : la gestion des apprentissages dans le cadre d'un enseignement. Les compétences à inventorier, par rapport aux trois autres familles de tâches, sont à construire. Par ailleurs, dans l'optique d'une personnalisation des apprentissages, cette liste de compétences est rédigée de manière à permettre une évaluation formative. Une façon, pour l'étudiant, de savoir s'il maîtrise ou non ces compétences, lui serait facilitée par la deuxième colonne qu'il aurait à remplir.

Cette liste pourrait être utilisée en fin de première année d'IUFM, après qu'une découverte des classes ait eu lieu. Chaque stagiaire aurait à se poser la question : « Qu'est-ce que je maîtrise et qu'est-ce que je ne maîtrise pas, qu'est-ce que j'ai besoin d'acquérir ? ». Dans l'optique d'une formation personnalisée, cette liste permettrait aux stagiaires de se positionner par rapport à leur itinéraire de formation en seconde année.

	L'objectif est atteint si je maîtrise les indicateurs	Ai-je à effectuer un apprentissage correspondant ? Lequel ? Quand ? comment ?
1. Dans le domaine de la connaissance didactique nécessaire à la conception d'un apprentissage		
Connaitre les concepts intégrateurs du niveau d'enseignement correspondant		
Caractériser le champ notionnel dans lequel s'intègre la notion à enseigner		
Traduire l'objectif notionnel en un registre de formulation correspondant au niveau d'enseignement		
Imaginer une situation adéquate permettant l'expression des représentations des élèves vis-à-vis de la notion à enseigner		
Analyser des représentations vis-à-vis d'un contenu d'enseignement dans le but d'en caractériser les obstacles à l'apprentissage envisagé		
Définir les objectifs-obstacles sur lesquels portera en dernière analyse l'apprentissage		
Se situer ainsi par rapport aux courants pédagogiques et à leurs variations		
2. Dans le domaine de la conception de l'action pédagogique		
Envisager comment des élèves peuvent trouver du sens dans une situation d'apprentissage à programmer		
Programmer les différentes étapes (de l'initialisation à l'évaluation) d'une séquence d'apprentissage, à partir des instructions officielles		
Différencier les apprentissages lors d'une séquence afin de permettre des apprentissages personnalisés		
Organiser l'espace-classe en fonction des situations d'apprentissage		
Préparer et mettre à disposition le matériel requis par une tâche		
Gérer l'alternance des temps de recherche/synthèse par la maîtrise des aides didactiques utiles		
Évaluer les productions des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage que l'on s'est donnés, par des activités d'application et de transfert		
Prévoir un temps de contextualisation des apprentissages et la mise en place d'activités métacognitives		
Dans le domaine de l'énoncé des consignes conduisant à l'effectuation de la tâche : • varier la forme des consignes ; • énoncer en les différenciant, des « consignes objectifs », des « consignes procédures » et des « consignes critères » • diminuer progressivement le nombre et l'importance des consignes pour permettre l'accès des élèves à l'autonomie		
Être attentif aux réactions de la classe et savoir reconnaître les causes de blocage ou d'incompréhension		
Proposer des alternatives à la prévision d'organisations des tâches en fonction des causes de blocage ou d'incompréhension		
Aider les élèves à prendre conscience des compétences et des ressources pédagogiques dont ils disposent pour réaliser leurs apprentissages		

N.B. : Cette liste de compétences dissociant ainsi les domaines de la didactique et du pédagogique mériterait justification. L'inventaire opéré dans chacun de ces deux domaines nécessiterait aussi explication.

Il conviendrait aussi de répertorier les compétences relatives aux deuxième, troisième et quatrième familles de tâches précédemment identifiées.



Quelles activités formatives installer, afin que l'identification de ces compétences ne conduise pas à des microtâches en formation ?

Une gestion behavioriste de la formation pourrait conduire à faire travailler successivement ces diverses compétences sous la forme d'habiletés à maîtriser. On connaît les oppositions à cette approche behavioriste qui suppose qu'une macrocompétence ne serait que la somme de microcompétences, qui inscrit l'action de formation dans une logique de savoirs prédéterminés par le formateur, et n'émanant pas de problèmes professionnels à résoudre, identifiés par le formé à l'issue de tâches complexes...

Certes, mais il est impossible de tout faire travailler à la fois, et prendre en compte la complexité de la situation d'enseignement n'exclut pas de travailler certaines compétences successivement.

Aussi, il nous semble que la première tâche est d'aider le futur formé à analyser des situations d'apprentissage / enseignement suffisamment diversifiées, pour en pointer progressivement des questionnements en termes de compétences à devoir maîtriser. Il sera toujours possible alors de lui faire prendre conscience d'autres compétences que celles qu'il a identifiées, à partir d'un référentiel du type de celui que nous avons initialisé ci-dessus.

La question qui se posera alors, à partir des aides pédagogiques et didactiques présentes à l'IUFM (recueil de documents vidéo, analyse de cas d'élèves, de situations d'apprentissage diverses...) sera : *comment aider chaque formé à discerner l'itinéraire formatif qui lui convient le mieux ?* Pour certains, il conviendra de passer immédiatement à la pratique en grandeur réelle, pour d'autres cette phase sera retardée à l'extrême... À partir de quand un formé se sentirait-il suffisamment à l'aise pour considérer que la compétence est suffisamment maîtrisée ?

On voit se profiler sous ces interrogations la question de la personnalisation de la formation, personnalisation qui conduit à interroger le référentiel de formation, l'itinéraire de formation, les stratégies de la formation, l'accompagnement des étudiants au long de leur parcours.

Nous nous proposons de revenir sur cette question dans un prochain article.

Comment aider un formé à apprécier sa maîtrise des compétences ?

La mise en place d'une évaluation formatrice par le formé qui aurait à identifier les indicateurs de maîtrise de ces compétences constituerait sans doute une première étape.

Mais ce qui se trouve ici posé est plus généralement la question des structures institutionnelles dans lesquelles s'inscrit la formation. Le formé doit avoir la possibilité d'envisager avec un tuteur ses difficultés à adopter une attitude à la dimension de ses intentions. Un accompagnement de la formation est ici nécessaire.

Deux formes d'organisation peuvent le permettre : un travail de guidance avec un formateur qui a cette fonction avec un petit groupe d'étudiants, sur deux années – à la manière du *counselling* présent dans les universités nord-américaines ou anglaises –, et un travail plus en profondeur dans le cadre de groupes d'analyse des pratiques (GAP), interdisciplinaires, visant une formation au développement personnel – groupes animés par un spécialiste de ce domaine. Le tuteur auquel il a été fait référence précédemment pourrait être un formateur sensible à la relation d'aide, mais n'ayant pas la compétence du formateur de GAP.

La seconde étape doit permettre au formé de pouvoir s'essayer à la gestion de situations réelles, contraintes en effectifs à gérer, en durée, en espace, en situation commune de classe. L'existence de laboratoires d'essais (ateliers) et de temps permettant l'autoscopie, nous amène à situer ici. Les laboratoires d'essais pédagogiques qui ont existé un temps en formation seraient à renouveler. Les modalités organisationnelles de ces ateliers pourraient alors peut-être à privilégier pour ces phases de mise en pratique des compétences disciplinaires partageant en commun des préoccupations attentives plus précisément à la mise en œuvre de la compétence.

La formation initiale comme le temps pendant lequel un formé découvre la forme, renvoie à des interrogations multiples, auxquelles nous avons choisi d'en identifier quelques-unes. Chemin faisant, nous avons appréhendé les relations qui se tissent entre cette formation initiale et les modalités organisationnelles nécessaires à sa traduction en actes au niveau des structures et des compétences des formateurs à caractériser.

Michel Develay
Université Lyon I

Cahiers pédagogiques n° 297 – Octobre 1991
« Enseignant, chercheur, formateur »

Exemplaire de démonstration

Former les professeurs aux sciences sociales et humaines

Philippe Perrenoud

Juin 2004. Pourquoi les sciences humaines et sociales sont-elles encore le parent pauvre de la formation des enseignants ? Pourquoi le métier de l'humain le plus relié aux savoirs tourne-t-il encore le dos aux savoirs relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage, ou les limite-t-il à la didactique des disciplines enseignées ?

Que les professeurs aient une formation en didactique de la discipline qu'ils enseignent, l'idée n'est plus guère combattue, même si elle est loin d'être réalisée partout au niveau du lycée et au-delà. Les professeurs d'école ont, eux, une formation en didactique dans chacune des disciplines enseignées à l'école primaire. Cela constitue-t-il une initiation minimale aux sciences sociales et humaines ? On peut l'affirmer lorsque les formateurs en didactique appartiennent aux sciences de l'éducation, comme c'est le cas au Québec et en Suisse romande. C'est moins évident en France, où l'on peut enseigner la didactique des mathématiques, des sciences ou des langues, dans un IUFM, à partir d'une formation dans ces disciplines et d'un intérêt pour les questions didactiques. Faisons toutefois le crédit à de tels formateurs de s'être formés de façon minimale en psychologie et en sciences sociales, même s'ils n'ont suivi aucun cursus universitaire dans ces domaines. Ou, pour être moins angélique, qu'on rencontrera de moins en moins de formateurs en didactique qui ignorent tout de Piaget, Bruner ou Vygotski, pour ne pas parler de Bourdieu, Charlot ou Van Zanten.

Préparer des dispositifs...

Même lorsque les formateurs ont un ancrage formel dans les sciences de l'éducation, on peut douter qu'ils aient, dans le temps compté dans leur vie d'accorder beaucoup de place aux dimensions historique, psychologique, sociologique des savoirs, ou même aux théories de l'apprentissage au-delà de ce qui est étroitement connecté à la discipline. L'exploration du triangle didactique en la séparation à développer des dispositifs et des situations d'apprentissage peuvent manger toutes les heures disponibles.

On peut évidemment compter sur la « formation générale et commune ». Outre le fait qu'elle occupe la portion congrue, c'est un amalgame variable et assez opaque de philosophie, de pédagogie et de sciences sociales et humaines, difficile à déchiffrer et dont le statut, sans être nécessairement subalterne, est au moins périphérique. Les disciplines et

leurs didactiques respectives occupent le centre du plan de formation et la formation commune se présente, dans le meilleur des cas, comme un « supplément d'âme », une ouverture, une part d'humanisme.

Or, les sciences humaines et sociales sont d'abord des sciences, donc des savoirs issus de la recherche, sous toutes ses formes. Certes, les valeurs, les attitudes, les normes font partie des objets étudiés par les sciences humaines et sociales, mais leur rôle n'est pas de prescrire, ni même de sensibiliser à l'éthique.

Je n'en tire pas la conclusion qu'il faut enseigner les sciences sociales et humaines séparément : un cours de psychologie, d'autres de psychanalyse, d'anthropologie, de linguistique, de sociologie, de sciences politiques, d'histoire, d'économie. Il y a une alternative que l'université de Genève a adoptée pour la formation des professeurs d'école : croiser les approches didactiques du métier d'enseignant et des approches transversales, structurées autour d'objets complexes, par exemple :

- Relations intersubjectives et désir d'apprendre ;
- Rapport au savoir, métier d'élève, sens du travail scolaire ;
- Gestion de classe, contrat pédagogique, organisation du travail ;
- Diversité des cultures dans la classe, apprentissage ;
- Citoyenneté, socialisation, respect, éthique, violence ;
- Métier d'enseignant, travail, projets d'établissement ;
- Rapport entre l'école, les familles et les collectivités locales ;
- École et société, rôle de l'éducation ;
- Différences, cultures et difficultés d'apprentissage ;
- Pédagogie, cycles d'apprentissage, individualité des parcours ;
- Relations processus d'apprentissage, évaluation formative ;
- Enseignement spécialisé, intégration des enfants handicapés ;
- Échec scolaire, sélection, orientation, exclusion ;
- Développement et intégration de la personne ;
- Approches pluri, inter et transdisciplinaires.

Cette liste n'est pas la seule possible, on peut regrouper ou séparer les items, découper la réalité autrement. Contrairement aux didactiques des disciplines, dont les objets sont en quelque sorte dictés par les découpages institués dans le système éducatif, les objets transversaux sont des constructions conceptuelles qui peuvent varier d'une université ou d'un IUFM à l'autre.

Ces approches sont transversales en un double sens : certaines traversent toutes les disciplines scolaires (comme la problématique de l'évaluation), d'autres les englobent toutes (comme les rapports avec les collectivités locales). Ces approches n'étudient pas une tout autre réalité que les didactiques des disciplines, elles les délimitent autrement. L'important est que chaque approche convoque plusieurs sciences humaines et sociales, dans un métissage chaque

Exemplaire de démonstration



fois singulier, avec une dominante parfois de psychologie cognitive, parfois de sociologie, etc.

Cette façon d'élargir la culture des professeurs en sciences humaines et sociales ne facilite pas la tâche des formateurs, plus à l'aise dans le déroulement d'un texte du savoir. La vertu de ces objets composites est d'être plus proches des réalités de la salle de classe et de l'établissement, ce qui devrait favoriser leur appropriation et leur mobilisation dans l'action.

Des grilles de lecture indispensables

Les sciences sociales et humaines sont constituées de savoirs issus de la recherche. Se les approprier, c'est accéder à des démarches et à des méthodologies qui ne feront pas des professeurs des chercheurs en sciences humaines, mais des lecteurs et des partenaires. Là n'est pas cependant l'enjeu principal : si l'on veut former des praticiens réflexifs et adosser leur réflexion à des savoirs qui dépassent le sens commun, la culture en sciences sociales et humaines est d'abord une grille de lecture. J'en prends trois exemples, parmi mille autres :

1. Dans une classe, espace surpeuplé, on gère des distances interpersonnelles et la sphère d'intimité de chacun est mise à rude épreuve ; or, le désir d'intimité et d'opacité, aussi bien que la distance à laquelle chacun souhaite tenir les autres, varient selon les cultures familiales, mais surtout nationales et ethniques. Il y a des cultures où sentir le souffle et l'odeur de l'autre semble naturel, d'autres où cela provoque malaise et rejet ; ce savoir anthropologique fondamental est en même temps très pratique, puisqu'il permet de décoder des conduites et des sentiments autrement que dans le registre de l'incivilité ou du manque d'éducation.
2. Selon le rapport au savoir qui prévaut dans sa famille et sa classe sociale, un élève peut être passionné ou au contraire paralysé ou rebuté par les jeux de langage, les problèmes ouverts, les recherches, les énigmes, les projets : ce savoir permet aux professeurs de ne pas accentuer les risques d'élitisme en germe dans les méthodes actives.
3. Réussir à l'école peut créer, chez certains élèves, un formidable conflit de loyauté. Comment être à l'école lorsqu'on a des parents illettrés, qui découragent cet apprentissage ? L'instruction crée une distance, un embarras, parfois une honte de ses parents et de culpabilité d'être à l'école. Si le professeur connaît ces mécanismes, il peut les aider à se dépasser. Le savoir peut cacher une angoisse identitaire.

Une formation en sciences sociales et humaines n'est évidemment pas une liste sans exemples, mais une grille de lecture pour percevoir sous les apparences et les succès, l'échec, l'élève fermé, apathique, agressif, les mécanismes cognitifs, identitaires, culturels complexes dont l'élève n'est ni conscient ni responsable, et qu'il ne s'agit pas de condamner moralement, ni même de neutraliser pratiquement, mais de faire évoluer.

À ces arguments pour une formation plus large en sciences sociales et humaines s'en ajoute un dernier, d'un autre ordre : si l'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous les professeurs, de toutes les disciplines, et si cette éducation

passer par des savoirs portant sur la société et les êtres humains, alors il n'est pas superflu que chaque enseignant, au-delà des savoirs spécialisés, puisse contribuer à faire comprendre le racisme, le terrorisme, la pauvreté, les inégalités, les rapports Nord-Sud, la criminalité, l'inflation ou le chômage, bref des mécanismes qui constituent notre réalité et pèsent sur la démocratie.

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève

Cahiers pédagogiques n° 425 - Juin 2004

« Les sciences humaines et les savoirs de l'école »

Références



Raymond Bourdoncle, Michèle Métoudi
« Quelle formation en commun pour les enseignants ? »

Recherche et formation



Léopoldine Marguerite, Catherine Charlier, Philippe Perrenoud (dir.)
Formes des enseignants professionnels. Quelles pratiques ? Quelles compétences ?

2000.



Philippe Perrenoud
Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique

Paris, ESF, 2003



Philippe Perrenoud
L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?

Lyon, Chronique Sociale, 2003.



André D. Robert, Hervé Terrail
Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui

Paris, PUF, 2000.

Connaissance de soi et compétences didactiques

Chantal Costantini

Nous savons, mais pas assez sans doute, combien jouent dans la classe les phénomènes psychiques non conscients. Une vraie formation sur ce point permettrait aux enseignants de moins s'y enliser et d'être ainsi moins tiraillés et plus disponibles pour les apprentissages.

Aurélie est une jeune enseignante qui exerce pour la première fois en petite section d'école maternelle. Lors d'un entretien enregistré au cours duquel je lui propose la consigne suivante : « *Comment vous faites dans votre classe, d'après votre expérience personnelle, avec des enfants qui ne parlent pas ?* », Aurélie évoque l'exemple d'un élève dont le comportement l'inquiète et devant lequel elle semble démunie : Édouard, qui est comme « transparent à ses yeux », ainsi qu'elle l'explique : « *C'est comme s'il n'était pas là, d'ailleurs, je le vois même pas, [...] je l'oublie carrément, [...] je pourrais passer une journée en ne le remarquant pas du tout, quoi, parce que dans la cour, c'est pareil, il se met dans un coin, et on ne le voit pas, enfin on le voit, mais comme il bouge pas, on le remarque pas, en fait, il s'efface complètement* ».

Aménager le cadre

Dans sa pratique pédagogique, Aurélie constate qu'elle éprouve des difficultés à « lâcher du lest » ; elle dit se sentir « plus à l'aise dans les activités cadrées, [...] quand je les tiens un petit peu entre guillemets ». Ainsi, elle attire l'attention sur la place qu'Édouard occupe dans la classe, notamment quand il s'assoit sur les banquettes qui délimitent l'espace de regroupement. Elle signale qu'il s'installe toujours « dans un coin », « qu'il est toujours à un bout du banc », comme dans la cour : « Il se met dans un coin ». Alertée par la répétition de ces expressions relatives à l'espace qu'Aurélie emploie, j'ai pensé que je pouvais établir un lien entre le besoin chez Aurélie d'agencer « un cadre » et la pratique pédagogique qui la séduit. Aurélie aménage-t-elle l'espace de la classe pour qu'Édouard, qui semble, lui-même, se sentir à l'aise dans un coin ? Comment Aurélie aménage-t-elle l'espace de la classe pour qu'Édouard, qui semble, lui-même, se sentir à l'aise dans un coin ?

L'élève, parfois assigné à une certaine place par l'enseignant, ne parvient pas toujours à évoluer avec suffisamment d'aisance dans l'espace didactique pour accéder aux apprentissages. La part des phénomènes inconscients actualisés en situation pédagogique influe sur ce qui est mis en œuvre, pouvant détourner de leur but les objectifs

visés initialement. Claudine Blanchard-Laville¹ rappelle que dans une classe, les sujets sont soumis à des contraintes non seulement d'ordre didactique, mais aussi d'ordre psychique, montrant ainsi que le lien didactique ne se tisse pas uniquement en relation avec le savoir enseigné, mais se construit sur la base des relations psychiques conscientes et inconscientes qui circulent à l'intérieur de cet espace. Ainsi, Aurélie se retrouve face à Édouard qui se positionne « dans un coin », mais n'y est-il pas contraint à son insu ?

Si je reprends la métaphore du cadre que représenterait la classe, le coin se trouve au bord de celui-ci, aussi proche de la sortie que de l'entrée. Le coin symboliserait cet espace

comme un « entredeux » ainsi que le définit le psychanalyste Daniel Sibony², sorte de coupure-lien qu'Édouard rend visible à sa manière. Aurélie rapporte plusieurs éléments qui peuvent éclairer le comportement d'Édouard. Une de ses collègues a en effet observé Édouard dans la rue et a constaté qu'il se conduisait comme n'importe quel enfant, sautant, riant, alors que dès qu'il franchit le seuil de la classe, il se transforme, se met à l'écart : « *C'est vraiment comme un... je sais pas, il met un masque, ou je sais pas, c'est comme un mur, il change complètement d'attitude* ». L'image du « masque » derrière lequel se cache Édouard, à celle du « mur », laisse supposer que pour cet enfant est impénétrable et qu'il joue une sorte de jeu, je, comme elle le souligne : « *Et le soir, quand la babysitter du soir, elle me dit, [...] sur le chemin, quand il se déride peu à peu, c'est pas direct des fois, mais, quoi, il a un peu de temps d'adaptation sur le chemin, quand il est à la maison, [...] pareil en sens inverse, [...] comme s'il avait une attitude à la maison, et quand il est à l'école* ».

Le silence de l'élève : une attitude défensive face à une situation trop familière ?

Aurélie raconte en effet que tout au long de l'année, Édouard était fasciné par Mathias, un enfant brillant et assez dynamique. Mais lorsque la mère d'Édouard invita le petit Mathias à la maison, Édouard ne s'intéressa pas à lui, ainsi que le relate Aurélie : « *Pareil, il s'est fait une fixation au début de l'année, mais, quand il bouge pas mal, [...] et au début de l'année, quand il vient à la maison, c'est pareil, il ne veut pas inviter Mathias chez lui, c'était son grand, mais alors qu'ils se parlaient même pas, qu'ils se voyaient pas, il préparait le lit de Mathias, à table, il mettait Mathias sur la table, elle me disait la maman [...] elle voulait par inviter Mathias, et ils ont joué chacun de leur côté, mais il faisait ça parce que je pense qu'il a une certaine admiration devant ce qu'il n'est pas, quoi, parce que lui, il est pas du tout turbulent, ni quoi que ce soit, donc il voit les autres bouger, ça l'impressionne, [...] il est spectateur* ».

Édouard semble reconnaître en Mathias l'élève idéal qu'Aurélie aurait probablement désigné comme tel ; aussi, pour « répondre » en écho aux attentes de son enseignante, Édouard ne rêve-t-il pas de s'identifier à celui dont il calque les gestes à la maison ? Le reflet rassurant pour l'image narcissique de l'enseignante renvoyé par Mathias n'éloigne-t-il pas cependant Édouard, qui ne devient, lui, que le « spectateur » d'une scène dont il est exclu ? Comment l'enseignante dans sa classe, soumise à ses propres enjeux psychiques, peut-elle faciliter le passage du « cadre » familial connu et rassurant à celui de l'école, étranger, et

¹ Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001, p. 110.

² Daniel Sibony, *Entre-deux. L'origine en partage*, Editions du Seuil, 1991.



pouvant être perçu comme énigmatique pour certains enfants ? Jean Biarnès³ considère que tout apprentissage génère des angoisses de perte identitaire, puisque tout changement correspond à une déformation ou transformation de soi. Aussi, le « masque » qu'Édouard revêt dans une certaine mesure, dès qu'il franchit le seuil de l'école, ne l'aide-t-il pas à se préserver d'un environnement peut-être vécu comme menaçant ? De même, « le double jeu » qu'il affiche ne correspond-il pas à une stratégie défensive lui permettant de maintenir son intégrité psychique face à une situation trop risquée pour lui ? Peut-on supposer, alors, que le silence d'Édouard à l'école remplit une fonction de protection ?

À plusieurs reprises au cours de l'entretien, Aurélie emploie des formules pour faire part de son expérience professionnelle, qui se sont rapprochées dans mon esprit avec ce qu'elle perçoit du comportement d'Édouard, ainsi qu'elle l'exprime : « J'en ai quelques-uns, là, bon, c'est la seule année où je fais des petits, [...] l'année dernière, j'étais en moyenne section, et euh, ils parlaient tous, donc là, cette année, j'en ai quelques-uns qui ont du mal ». Ces formulations, « Je fais des petits, j'en ai quelques-uns, j'étais en moyenne section », me portent à penser, que, tout comme Édouard qu'elle ne parvient pas à situer, ni vraiment à l'intérieur, ni vraiment à l'extérieur du cadre, Aurélie donne à entendre ses incertitudes par rapport à sa fonction d'enseignante. Son discours laisse poindre, d'une certaine manière, son indétermination entre « être » et « avoir », entre « sujet » et « objet ». Ces propos qui suscitent l'équivoque m'ont renvoyée à l'idée selon laquelle Aurélie était en train de construire, de manière tâtonnante, le cadre à l'intérieur duquel elle allait pouvoir déployer son activité pédagogique. Du coup, des élèves tels qu'Édouard ne sont-ils pas comme enjoints à se tenir au bord de ce cadre, « au coin », « au bout », parfois devenant même opaques à ses yeux comme l'est encore sa fonction ?

Apprendre à repérer certains phénomènes à l'œuvre en situation d'enseignement : une formation nécessaire

La classe de petite section a la particularité d'accueillir des enfants de deux et trois ans entrant pour la première fois à l'école, confrontés à une autre réalité que celle de la famille ou de la crèche. Le fait que ces enfants n'aient pas encore de langage bien installé peut soit rassurer, soit les déstabiliser si l'on considère qu'ils ne sont pas en mesure de s'instituer en sujets. Or, si cette classe peut apparaître comme un refuge, un abri, face aux tensions psychiques qu'elle peut réactualiser, il s'agit d'une zone où se jouent de fortes activités des processus défensifs. L'enseignant, tenu à ses obligations professionnelles, mais qui ne peut pas moins que s'engager dans ses propres

organisations psychiques peuvent empêcher ou faciliter ce qu'il cherche à enseigner. Ainsi, le silence de l'enfant place l'enseignant dans une situation nouvelle le poussant à déployer des stratégies autres que celles qu'il met en œuvre habituellement. C'est à ce titre qu'une formation spécifique des enseignants est nécessaire ; en effet, la connaissance des activités de recherches théoriques invite les futurs enseignants à devenir des acteurs susceptibles de développer une posture réinterrogeant sans cesse l'acte pédagogique dans toute sa complexité. Car, si aujourd'hui, la formation mettant en avant la maîtrise des contenus disciplinaires permet sans doute de « savoir » ce que l'on veut transmettre, comprendre ce qui se passe dans la classe reste encore du domaine du peu connu, notamment pour appréhender les effets des pratiques enseignantes sur l'avancée des apprentissages des élèves. En ce sens, une formation des enseignants ne saurait se réduire à l'apprentissage des savoirs à transmettre qui demeure essentiel ; il est aussi primordial de considérer les sujets élèves devant lesquels l'enseignant se trouve lui-même en tant que sujet. Apprendre à repérer certains phénomènes psychiques à l'œuvre en situation d'enseignement aide à prendre conscience de l'écart entre ce que l'enseignant veut transmettre et ce qui est réellement transmis. De même, il est important de reconnaître l'existence de mécanismes qui se jouent à l'intérieur d'une situation qui est source de conflit. Apprendre à prendre conscience de l'existence de ces mécanismes, à les reconnaître, grâce au travail d'analyse du contenu des pratiques, facilite l'accès au contenu latent. L'analyse clinique des pratiques professionnelles, telle que la propose l'équipe de recherche, facilite ainsi le « monde intérieur » de l'enseignant, révélant la force de certains mécanismes qui agissent souvent à son insu. Ainsi, les dispositifs d'analyse clinique des pratiques professionnelles, tels que ceux que propose l'équipe de recherche, aident les enseignants à se défaire de certaines conduites inhibant leur pratique au profit d'une maturation de la professionnalité. Ce travail permet, dans un premier temps, faire penser à un moment de l'intérêt porté à la didactique au moment du développement personnel, montre en fait que cette démarche renforce la didactique, en dégagant l'enseignant de ses « enjeux narcissiques et libidinaux »⁴. Ainsi, l'enseignant se tournera avec plus d'aisance vers sa tâche d'enseignement, un peu moins « tiraillé » par des phénomènes dans lesquels il risque de s'enliser.

Chantal Costantini

Équipe « Clinique du rapport au savoir »,
CREF, université Paris X – Nanterre

³ Jean Biarnès, « La trahison du sujet en éducation et en formation », coordonné par Chantal Costantini, 2^e Biennale de la formation, L'Harmattan, 1991, p.106.

⁴ Claudine Blanchard-Laville, « Rapport aux élèves, rapport au savoir », in *La souffrance des profs. Cahiers pédagogiques* n° 412, 2003

⁵ Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001

Les sciences de l'éducation entre légitimités scientifique et professionnelle

Béatrice Mabilon-Bonfils

Souvent mal perçues, voire dénigrées, les sciences de l'éducation peinent à occuper une réelle place dans la formation des enseignants. Leur apport vient sans doute justement de ce qu'elles dérangent des représentations ou des pratiques trop établies.

Un constat s'impose : les sciences de l'éducation sont périphériques, à la fois par leur histoire institutionnelle comme par leur diffusion encore marginale, même dans les IUFM. Comment accepter les travaux qui invalident assez largement le redoublement comme mode de remédiation scolaire, les études concernant la violence symbolique de l'institution scolaire ou bien les résultats de la docimologie questionnant l'arbitraire de la notation des enseignants, au moment même où la question de légitimité de l'institution scolaire elle-même est collectivement posée ?

Nées sous le double auverrage de la praxis et de la théorie scientifique, les sciences de l'éducation émergent d'un processus de « disciplinarisation secondaire » : ces sciences se sont édifiées à partir d'un ensemble de savoirs élaborés préalablement dans des espaces professionnels, sommées de répondre à des exigences de professionnalisation croissantes. Certes, la diffusion des recherches s'est accrue auprès des acteurs de terrain (enseignants, travailleurs sociaux, mais aussi syndicats) sans pour autant que les recherches appliquées soient très développées, voire même légitimées dans une tradition universitaire française marquée par la coupure entre monde social et université. Les sciences de l'éducation permettent-elles de rationaliser les pratiques ? Pénètrent-elles le monde éducatif, voire un « préjugé » en l'égard des sciences de l'éducation ?

Entre champ social et champ scientifique
Les premiers enseignements de pédagogie ou de science de l'éducation n'ont répondu à aucune demande des facultés, ont dû combattre les réticences universitaires. Octroyé aux universités, cet enseignement est destiné à la préparation professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire sans qu'ait émergé préalablement une demande des instituteurs ou des professeurs d'écoles normales, ni même de professeurs du secondaire ou des inspecteurs estimant que les savoirs académiques sanctionnés par les concours de

compétence pédagogique. Dans une perspective foucauldienne, cette science du « gouvernement des âmes » naît de l'effort pour former un citoyen responsable, et l'émergence des sciences de l'éducation au tournant du siècle est à mettre en lien avec l'étatisation de l'enseignement et la professionnalisation des maîtres, mais aussi dans le déploiement d'une raison pédagogique visant à la transformation des personnes. Il faut apprendre aux élèves à se discipliner au-dedans pour qu'il y ait de l'ordre au-dehors.

Des recherches sous-utilisées

Cette discipline, née de la nécessité d'une réflexion sur les pratiques de formation, reste dangereusement tributaire d'une demande qu'elle ne peut pas satisfaire, pour demeurer scientifiquement valide.

Les liens entre recherche et formation constituent l'enjeu majeur du débat au moment où les IUFM sont intégrés aux universités, où les enseignants vont devoir être titulaires de masters professionnels et où les nouvelles exigences de l'État employeur relatives aux enseignants qu'il recrute se traduisent par des référentiels en termes de compétences à acquérir¹, tendant à réduire de manière artificielle l'incertitude inhérente à l'action complexe d'enseignement. La formation n'est pas accumulation de connaissances, mais un « pouvoir inventif » en situation, donc une action, soit, une implication subjective, une rencontre avec l'autre, évolutive, nécessitant de questionner sa position. Les sciences de l'éducation ne peuvent pas remettre ce questionnement réflexif, même si elles ont le mérite d'une application de la recherche à la formation. La recherche ne peut dicter ses normes aux pratiques, celles-ci résistent. Elles ne sont jamais le sous-produit de recherches savantes, elles ont leur autonomie. Elles sont l'un des objets des sciences de l'éducation. Elles interrogent ces résistances et ces écarts à la rationalité scientifique dans le champ scolaire.

La sous-utilisation des recherches en sciences de l'éducation est patente. L'utilisation que l'on retrouve à l'identité des tâches ou, par exemple, la sociologie de l'éducation n'ont guère pénétré le programme de formation des enseignants, souvent réduit à une préparation immédiate et pragmatique à l'enseignement disciplinaire et à la gestion de la classe. Face aux difficultés d'intégration de la recherche dans la formation, les étudiants réclament de leur formation davantage d'outils, de matériel, de règles de conduite, de recettes immédiatement transférables, toute autre dimension de la formation étant reléguée dans le domaine de la « théorie », stigmatisée comme inutile et indigeste. Patrick Rayou et Agnès Van Zanten² font le même diagnostic : ces savoirs sont critiqués, voire rejetés, et c'est le modèle même de la professionnalisation qui a de la peine à s'imposer. Ils sont jugés trop « théoriques » par les jeunes recrutés : « Ils découvrent que l'obtention de la partie théorique du concours ne suffit pas à en faire des professionnels et d'autre part, que les savoirs généralistes qu'ils reçoivent désormais ne les arment pas immédiatement pour faire face aux urgences du métier ». Paradoxalement, ils dénoncent dans le même temps la quasi-absence d'une formation sociologique,

¹ Arrêté du 19-12-2006 « Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM ».

² Rapport d'Antoine Prost sur la recherche en éducation.

³ Patrick Rayou et Agnès Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Bayard, 2004.



mais sont critiques des retours réflexifs qu'ils jugent trop sophistiqués.

Des sciences dérangeantes

Nos recherches concernant la connaissance et la perception sociale des travaux scientifiques concernant l'échec scolaire ou la violence scolaire⁴ montrent non seulement la faible pénétration de ces travaux dans le monde des enseignants, mais même une délégitimation de ces savoirs dans leur pertinence à aider à éclairer les pratiques pédagogiques. D'abord, parce que dans la tradition universitaire française de spécialisation disciplinaire, les représentations se construisent autour de l'idée que le savoir se suffit à lui-même et ne nécessite pas de didactique. Ensuite, parce que dans une période de mise en question de l'identité enseignante, ces savoirs critiques sont perçus comme des jalons de mise en question de l'autorité professorale. D'autant que le scientifique ne peut répondre aux questions telles qu'elles lui sont adressées, mais les reformule pour les reconstruire scientifiquement conformément aux canons du travail de recherche.

Parce qu'au-delà de ces savoirs aux résultats nuancés, parfois contradictoires, n'apportent pas de réponses simples et immédiates, et nécessitent d'entrer dans un vocabulaire, une conceptualisation, des outils, et que si tout un chacun comprend la nécessité d'utiliser un vocabulaire difficile

d'accès, spécifique dans les sciences de la nature, cela est difficilement admis pour les sciences sociales où le sujet se construit des représentations, parfois médiatiquement entretenues, qu'il juge plus légitimes que celles des savants, et ce d'autant plus si elles sont fondées sur un savoir pratique.

Enfin, parce que cette circulation des savoirs savants dans le monde enseignant n'est pour l'instant pas vraiment organisée.

D'où cette situation paradoxale : d'un côté remise en cause par les sciences « dures » pour leur manque de « pureté » épistémologique, leur incapacité à se donner un objet débarrassé de toutes les scories phénoménales ; d'un autre côté, jugées par les profanes trop « théoriques », « difficilement applicables », peu efficaces. Pourtant, connaissant les travaux docimologiques, un enseignant est plus attentif à repérer par exemple, l'ordre dans lequel il note ses copies ; informé de l'existence d'effets d'attente, il limite les informations demandées à l'élève sur la fiche de rentrée scolaire, ou ne lit pas le livret scolaire de l'élève avant l'interrogation orale du baccalauréat ; connaissant les travaux de Claudine Blanchard-Laville⁵ sur la souffrance en éducation, il peut entendre ce qui résonne en lui dans ces témoignages aux autres... Les sciences de l'éducation, et plus particulièrement les sciences dérangeantes qui, remettant en cause les évidences, travaillent cependant ainsi à rendre les pratiques et à construire une professionnalité plus responsable.

4 Batrice Mabilon-Bonfils, *L'invention de la violence scolaire*, Éres, 2005

5 Batrice Mabilon-Bonfils

IREDU-CNRS Dijon

Mabilon-Bonfils, Mabilon-Bonfils en sociologie, IUFM Dijon

Exemplaire de démonstration

5 Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, 2001

Apprendre à croiser des disciplines, des pratiques, des analyses

Yannick Mével

**Comment former les futurs enseignants de collège et lycée au travail inter- ou transdisciplinaire ? La réponse a consisté so-
avec des stagiaires de plusieurs disciplines et un formateur « référent » qui organise des journées de travail sur les thèmes « transversaux ». Peut-on faire mieux ?**

La dissociation entre formation « disciplinaire » et formation « générale » induite par les habituels dispositifs transversaux n'est certainement pas satisfaisante. À minima, ces journées sont des temps de coprésence. Cela contribue incontestablement à l'ébauche d'une culture professionnelle commune. Le plus souvent c'est même un peu plus que cela, mais la réflexion en commun ne débouche pas « naturellement » sur un travail collectif ! Depuis sept ans, dans les centres IUFM de Gravelines, de Valenciennes et de Villeneuve-d'Ascq nous avons voulu en faire un peu plus et mettre vraiment les stagiaires dans une situation de projet et d'exploration.

Nous avons baptisé notre dispositif « Vista » (pour Visites entre STAgiaires). Le principe est le suivant : des équipes de trois stagiaires de matières différentes se constituent. Les formateurs fournissent un cahier des charges¹ qui définit les contraintes : préparer ensemble une séance qui se fera dans la classe au travail, de préférence intervenir tous réellement faire travailler les élèves est consacrée à la mise en groupe cette préparation d'affiches et une journée de travaux. Ce n'est pas noté, chacun apporte son matériel, chacun apporte son expérience, chacun apporte son savoir. Depuis deux ans la formation professionnelle en « travaux d'étude personnelle » a permis à ceux qui le souhaitent d'y intégrer les éléments de l'analyse de ce travail.

Julien (EPS), Samuel (SVT) et Benjamin (Maths-Sciences) ont intitulé leur travail : « La course à la science ». Leur affiche annonce : « Cette activité a pour but de développer chez les élèves un intérêt pour l'utilisation de la démarche scientifique dans leur quotidien. Elle leur permettra de comprendre le

fonctionnement de leur organisme et d'améliorer leurs performances physiques. On fonctionnera en trois ateliers tournants (vingt-cinq minutes) durant lesquels les élèves répondront à des questions. À la fin de la séance, on regroupera la classe afin de corriger les questionnaires et de revenir sur l'application pratique de leurs nouvelles connaissances. La séance aura lieu dans la classe de sixième de Julien en octobre ».

Chacun précise sa part dans le projet.

Julien : « Atelier course basé sur les différentes postures de course. J'attends : transformation posturale, meilleure compréhension organisme ».

Samuel : « L'atelier du biologiste. Explication des causes de l'augmentation du rythme respiratoire et cardiaque. J'attends : pratique de l'enseignement dans un contexte différent et face à un public différent (collégiens). Apprendre le travail interdisciplinaire. Pour eux : Acquisition d'un goût pour comprendre ».

Benjamin : « Étude chronophotographique d'un mouvement – calcul de vitesse ; étude centre de gravité (postures). J'attends : mise en œuvre d'une expérience avec niveau de la classe non adéquat. Vivre une expérience interdisciplinaire ».

Respectueux de mes consignes, ils produisent trois productions professionnelles : « Peut-on donner plus de vitesse voir grâce à un projet interdisciplinaire ? Le travail permet-il à tous les élèves d'assimiler les savoirs de la façon ? Comment évaluer les travaux interdisciplinaires ?

Ils l'ont fait, un vendredi matin. Le jeudi matin ils ont fait compte de leur travail : vidéo, diapositives, questionnaires remplis par les élèves, ébauches de réponses aux questions initiales et aux questions des autres stagiaires à la formation. Puis les trois se retirent dans leur classe une heure pour écrire leurs premiers commentaires. Quelques jours plus tard, je prends connaissance de leurs écrits et je réagis.

Voici quelques éléments de la réflexion.

Entre ce qui était prévu et ce qui s'est passé pour de vrai

Julien : « Notre atelier nous a permis de bien gérer le temps, nous avons eu des interventions succinctes et pertinentes de la part de la plupart des élèves. Dans la mesure où nous avions prévu de travailler avec des élèves de sixième, notre peur était de leur inculquer des notions « trop difficiles » pour eux. En ce sens, dans notre atelier nous avons fortement insisté sur la proximité entre la théorie et la pratique. La relation directe entre théorie et pratique semble une bonne chose à mettre en œuvre. »

Samuel : « La séance s'est déroulée comme prévu (mis à part un petit souci de matériel). Un des facteurs qui a donc posé problème était de ne pas être dans ma salle habituelle, avec mes habitudes matérielles de travail ».

Benjamin : « L'atelier s'est déroulé selon le timing que j'avais prévu. Les élèves sont tombés sur les réponses que j'espérais avoir, ce qui a permis de progresser rapidement et efficacement ».

Deux ou trois choses qu'on retient particulièrement de cette expérience

Samuel : « Intéressant de travailler en groupe, et pas tout seul pour une fois. Rafraîchissant d'avoir affaire à des élèves de sixième moins blasés que mes seconde. Agréable de faire de la SVT pour ce que c'est, sans suivre le programme, et sans le contexte d'une classe de sciences ».

YM : « Que veux-tu dire par « faire de la SVT pour ce que c'est » ? Serait-ce que faire de la SVT selon les programmes ne

1 Voir l'annexe à la suite de cet article.



serait pas faire de la SVT ? Ou serait-ce qu'il arrive que TU ne mettes pas autant de sens dans les objets du programme que dans ceux de cette séance ? Et puis que veux-tu dire par « agréable » ? Est-ce que cela change quelque chose à TA conception de la matière ? De l'enseignement ? Est-il possible qu'une part de ce qui a rendu cela « plus » agréable soit transférable dans le contexte de la classe de sciences ? »

Benjamin : « Les élèves furent très intéressés par ce projet. Pour eux cela avait certainement un côté innovant. De plus, l'ambiance, en travaillant par petits groupes et ateliers, a permis d'avoir un bon contact avec les élèves. De pouvoir à tout moment interroger n'importe quel élève (même les élèves très discrets). Ou il est possible d'intéresser les élèves à une matière qu'ils ne connaissent pas avant, en adaptant bien entendu son discours ».

Peut-on donner plus de sens au savoir grâce à un projet interdisciplinaire ?

Julien : « Je pense que oui. Les élèves se sont appropriés des savoirs, pour autant pas simples à comprendre, rapidement. Je pense que la liaison théorie/pratique et les liens explicites ont aidé à ce que les élèves intègrent plus vite les savoirs ».

Samuel : « D'après le retour de certains élèves, il semblerait que oui. C'est d'ailleurs l'impression qu'on a eue. Le fait aussi de venir dans le gymnase expliquer la course ancre dans le réel, dans le vécu des élèves, ce qu'on explique, y donnant ainsi plus de sens.

Un projet interdisciplinaire semble d'ailleurs ne pas donner plus de sens qu'au savoir, mais aussi à la discipline enseignée, lui donnant au contact de ses consœurs plus de cohérence et donnant l'impression aux élèves d'une utilité plus grande de cet enseignement ».

YM : « Oui, il faut aller voir du côté de la "Saveur des savoirs"², tu vas trouver là-dedans de quoi alimenter la réflexion ».

Le travail en atelier permet-il à tous les élèves d'assimiler les savoirs de la même façon ?

Samuel : « Nous avons évalué l'assimilation de ce savoir par des questionnaires. Les réponses à ces questionnaires sont de qualité équivalente pour les différents groupes. Cela tend à nous faire conclure qu'un travail en groupe sur différents ateliers tournants ne crée pas d'inégalité entre élèves en matière d'acquisition du savoir ».

Benjamin : « Non, car nous avons dû adapter notre enseignement selon les réactions des élèves composant chaque atelier. Cependant, l'objectif final a été acquis par tous les élèves. Au moins vu les résultats au questionnaire je le pense ».

YM : « Il me semble qu'il faut interroger la question d'inégalité entre élèves en terme d'acquisition du savoir. Dire que lorsque tous reçoivent en même temps le même enseignement de la même façon, ils l'assimilent de la même façon, en même temps et de la même façon, c'est une vision très traditionnelle d'enseignement reposant sur une certaine hiérarchie. Or, la réalité nous montre tous les jours que c'est l'inverse qui se passe : confrontés à un enseignement uniforme et univoque (à une seule voix – et une seule voie), les élèves ne fonctionnent pas tous de la même façon. Confrontés à un enseignement à plusieurs voix (et plusieurs voies), les élèves ont davantage de chance de trouver leur chemin ! Votre activité ne le prouve pas (on ne prouve jamais rien en pédagogie, ce n'est pas une science où l'on

prouve), mais elle contribue à illustrer cette idée. En ce sens, il s'agit d'une forme de différenciation pédagogique suffisamment sophistiquée pour que vous puissiez la revendiquer ! (cf. le dossier des Cahiers pédagogiques sur la différenciation³) ».

Comment évaluer les travaux interdisciplinaires ?

Benjamin : « Nous nous sommes demandé s'il fallait noter ce travail ou pas. Ensuite, créer une sorte de groupe vainqueur... Au final, aucune note ni aucune valorisation n'a été faite ».

Samuel : « Une des craintes que nous aurions pu avoir aurait été qu'ils ne soient pas motivés, n'ayant pas de "carotte". Ce n'est malheureusement pas ce qui est arrivé, car ils se sont tous investis. La question est donc : quelle évaluation adopter pour favoriser le cadre de travail voulu et entretenir la motivation des élèves ? ».

YM : « C'est une bonne question. D'un côté l'évaluation renvoie au rituel scolaire et "dénature" la situation, avec le risque de rabattre certains élèves sur le rejet ou au moins la distance, d'un autre côté l'évaluation donne aux objets scolaires un sens socialisable (en travaillant "pour la note" on ne travaille pas "pour rien"). Vous avez engagé un dispositif qui était suffisamment porteur de sens en lui-même pour que l'effet motivant de la "carotte" ne soit pas nécessaire. La répétition de ce type de situation userait la motivation. Ce dispositif et rendra probablement à nouveau nécessaire la "carotte"... Cela dit, en plaçant la question de l'évaluation comme le seul terrain de la motivation, tu négliges l'impact de l'évaluation dans les apprentissages eux-mêmes. Il faut aussi faire repérer par les élèves ce qu'ils ont acquis et ce qui est indispensable pour "réguler" les apprentissages à moyen terme ? On touche ainsi à la limite du dispositif, qui s'inscrit essentiellement dans le court terme, surtout pour les profs dont ce n'est pas la classe. L'avantage d'intérêt à évaluer... et puis on ne peut pas ne pas évaluer et "noter". On peut évaluer sans noter, mais ça reste "évaluer" et "noter". (cf. le dossier des Cahiers pédagogiques sur les élèves⁴) ».

Les questions nouvelles qui ont émergé au cours de l'activité et/ou de sa restitution

Benjamin : « Dès lors que nous décroïsons les disciplines, ne sommes-nous pas paradoxalement en train de cloisonner le groupe classe ? ».

YM : « Paradoxe ? Si l'on considère que tout "cloisonnement" est négatif ! Or ce qui est négatif, ce sont les cloisonnements qui ont existé et qui fossilisent les savoirs ou les groupes. Au contraire dans votre dispositif, un élève qui n'a pas bien compris dans l'atelier SVT en apprenant avec sa tête peut comprendre dans l'atelier EPS en apprenant avec ses jambes... et comme les ateliers tournent et que le tout ne dure que deux heures, ils se retrouvent dans d'autres configurations de classe ensuite ».

Julien : « Est-il pertinent de faire des projets interdisciplinaires ne mêlant que des disciplines théoriques ? ».

YM : « "Discipline théorique", c'est un peu vite dit ! Si l'opposition "théorie/pratique" a quelque chose de pertinent, c'est plutôt sur l'axe "lois générales/manipulation", et cet axe traverse toutes les disciplines (mais pas pour toutes de la même manière). Et donc ce qui semble pertinent dans votre activité, c'est qu'elle a facilité les allers-retours entre les deux pôles de cet axe et permis aux élèves de mettre du sens sur les contenus par la construction de la cohérence qu'ils ont réalisée. Donc cela

2 Jean-Pierre Astolfi, ESF 2008.
Lire la recension sur le site des Cahiers.

3 « Enseigner en classe hétérogène », Cahiers pédagogiques n° 454, juin 2007.

4 « L'évaluation des élèves », Cahiers pédagogiques n° 438, décembre 2005.

nous conduirait à l'hypothèse qu'il est intéressant de chercher ce type de relation dans un projet interdisciplinaire ».

Samuel : « Faut-il faire des groupes de niveau ou veiller à mélanger forts et faibles ? »

YM : « D'une manière générale il n'y a pas de réponse absolue à cette question, mais seulement des réponses contextualisées. Les groupes de niveau, cela permet aux élèves d'avoir à faire des choses à leur portée et ça peut paraître plus facile à gérer que les groupes hétérogènes : ils facilitent l'entraide, ils permettent aux plus faibles de « profiter » des reformulations par les plus forts, ils permettent aux plus forts de s'exercer à expliquer ce qu'ils ont compris et ainsi d'approfondir leur savoir ; ils empêchent que les écarts ne creusent encore plus entre les élèves, ils facilitent l'intégration du groupe-classe... donc tout dépend des moments et des objectifs que l'enseignant se donne ».

Samuel : « Comment faire coïncider les spécificités de démarche et d'évaluation des différentes disciplines ? »

YM : « C'est souvent impossible. Du moins si l'on s'en tient aux « exigences » strictes des inspecteurs des disciplines. Mais si l'on prend un tout petit peu de recul, on trouve des points communs entre les disciplines, et si l'on veut noter, on peut mettre des points pour le transversal et des points pour chaque discipline ».

Et si c'était à refaire ?

Julien : « Ah oui ! Mais je ferais un projet interdisciplinaire arrivant plus tôt dans le cycle. C'est-à-dire dans le premier tiers du cycle afin de s'appuyer vraiment sur le projet pour envisager de réinvestir les apprentissages ».

Samuel : « Je le referais, mais avec le recul et la réflexion acquises, je me poserais certainement des questions différentes. De plus j'essaierais peut-être de communiquer moins de notions dans un temps si court. J'essaierais de prendre plus de temps pour préparer ».

Je suis toujours frappé par la qualité des projets, l'imagination des enseignants en formation, l'énergie qu'ils mettent à surmonter les obstacles. Le premier objectif de ce projet de formation est de donner le goût du travail collectif, et de convaincre de son intérêt et de sa faisabilité. Vista est plébiscité par les stagiaires qui y prennent souvent un grand plaisir. Cela pourrait suffire à les inciter à continuer, en tout cas à lever les inhibitions. Ils affirment y avoir eu l'occasion d'oser ce qu'ils n'auraient pas fait seuls : oser travailler en projet, oser le travail de groupe⁵, oser l'interdisciplinarité, le jeu en classe, oser la tâche complexe, oser travailler avec les collègues ! La construction par les stagiaires d'un questionnement professionnel est un autre objectif. Multipliés par six groupes, les dialogues m'offrent des occasions d'aborder la plupart des thèmes de la formation en répondant aux questions qu'ils se posent plutôt qu'à celles que l'institution pose pour eux.

Ce mode de formation qui relève de ce que Gilles Ferry nomme « le modèle centré sur l'analyse »⁶, présente cependant deux inconvénients majeurs : le premier est lié au caractère ponctuel du projet. Les stagiaires conçoivent des projets exceptionnels qui leur demandent beaucoup de temps. Du coup, le travail interdisciplinaire risque d'être associé à ces deux défauts : exceptionnalité et chronophagie ! Le second inconvénient est lié à la pédagogie de projet : les stagiaires les plus investis sont ceux qui se sont le plus investis dans le projet. Les plus investis dans le travail sont ceux qui ont le plus investi dans le projet. Les plus proches du modèle de formation proposé ! À l'inverse, ceux qui ne mettent pas beaucoup de sens dans cette activité (qui n'y voient pas beaucoup de sens, ou qui n'en retirent également qu'un faible bénéfice) sont ceux qui ne s'investissent pas dans le projet.

Yannick Mével

Formateur en formation de professeurs de l'école primaire, Centre de Gravelines

Centre de Gravelines, Centre de Gravelines – Site de Gravelines

⁵ Jacques Marin, Dominique Natanson, Isabelle Andriot, *Oser le travail de groupe*, CRDP de Bourgogne, 2008.

⁶ Gilles Ferry, *Le projet de la formation, les enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1983-2003.

Exemplaire de démonstration



Annexe

IUFM Nord-Pas-de-Calais – Site de Gravelines
Formation Générale Professionnelle PLC2 2008/2009

VISITES ENTRE STAGIAIRES
CAHIER DES CHARGES

Principe général¹

1. Composer des groupes de trois personnes (quatre maximum) de trois disciplines différentes, appartenant au même groupe de référence de FGP ;
2. Les membres du groupe doivent élaborer ensemble la séance de l'un d'entre vous ;
3. Participer tous à la séance en classe sous la conduite de celui (ou celle) qui accueille ;
1 visite minimum (éventuellement plusieurs, en échangeant les rôles, ...) ;
4. Lors de cette séance, les élèves doivent être mis au travail en groupes ;
5. Les membres du groupe doivent prévoir et recueillir des traces matérielles de ce que les élèves auront appris en faisant ce travail ;
6. Des traces écrites réalisées à chaque étape du projet seront produites et pourront devenir matière à un écrit du dossier de réalisation ;
7. Le groupe de stagiaires doit respecter les règles de restitution et le protocole administratif ;
8. La visite aura lieu entre le 6 novembre et le 6 décembre 2008.

Restitution

1. La restitution orale par les groupes aura lieu en groupe de référence de FGP, impérativement le 16 décembre 2008 ;
2. Chaque membre du groupe devra prendre la parole ;
3. Le compte rendu portera sur la préparation de la séance et son déroulement ;
4. Le groupe apportera les « traces matérielles » : supports de travail, fiches, vidéos, etc. ;
5. Le compte rendu dira « Comment vous faites pour savoir ce que les élèves ont appris en faisant ce travail ? », ainsi que « ce que les élèves ont appris en faisant ce travail » ;
6. Le compte rendu inclura les points de vue subjectifs de chaque participant, en particulier l'écho du travail mené dans l'enseignement de chacun (et les pratiques disciplinaires, ...).

Protocole administratif

Effectuer la visite chez le(s) collègue(s) avant le 11 novembre 2008 ;

Remplir la « feuille de liaison » tout au long de la visite ;

Étapes

1. Choisir le lieu, la date et l'heure de la séance de travail ;
2. Prendre contact avec le chef de l'établissement d'accueil pour autorisation (remise d'un courrier avec coupon d'engagement, accord, à faxer au centre FGP) ;
3. Envoyer par fax, courriel ou mail la « fiche d'organisation »
à Sandrine et à votre établissement d'origine (afin que Sandrine puisse transmettre à l'établissement, les O.M. et le courrier accompagné de la feuille d'émargement) ;
4. Le jour de la visite, signer sur place la feuille d'émargement qui devra être retournée (original) à Sandrine par le secrétariat d'établissement.

Avant le 22 octobre

Entre le 6 novembre
et le 10 décembre

De l'influence de la théorie des ondes sur l'analyse des pratiques

Françoise Clerc

Septembre 1996. Quelques constantes observées dans les pratiques d'analyse des pratiques en IUFM, quelques pistes pour les rendre plus utiles.

Dans les IUFM, les recherches sur l'analyse de pratiques abondent. Chaque formateur met au point, pour lui et pour ses stagiaires, sa propre démarche d'analyse de la pratique. Celle-ci s'adapte aux questionnements du groupe, suit les méandres de la réflexion des participants, gère l'imprévu et parfois même l'urgence. Pourtant, il me semble qu'il existe des constantes que l'on peut repérer en prenant du recul vis-à-vis des groupes particuliers et très hétérogènes que les formateurs rencontrent dans le quotidien. Ces constantes résultent des contraintes qui s'exercent sur les situations pédagogiques et sur les situations d'analyse. Elles sont relativement indépendantes des partenaires eux-mêmes.

Première constante

Pour commencer dans l'esprit du praticien, le processus d'analyse doit être engendré par un ébranlement initial. Ce processus peut être comparé à la propagation d'une onde, provoquée par le choc d'un petit caillou jeté dans l'eau. L'ébranlement peut être produit de plusieurs façons : une difficulté mal surmontée ou au contraire l'impression d'accéder à une maîtrise nouvelle ; une impression de lassitude ou, au contraire, un regain d'énergie, une envie, un projet, etc. Parfois, le questionnement du formateur peut être décisif. Faute de ce choc initial, l'analyse de pratiques tourne au récit plat et débouche rarement sur une problématisation nécessaire pour que le transfert puisse avoir lieu.

Deuxième constante

La propagation de l'onde obéit à des règles en apparence mystérieuses, mais qui relèvent d'une sorte de « logique professionnelle », la logique du développement minée par l'ordre des préoccupations les plus immédiates. Les préoccupations de l'enseignant débutant d'ordre relationnel et concret sont : la charge et la conduite des activités, et tout spécialement l'exercice de l'autorité : que faire quand Laurent m'élève dix fois pendant le cours pour aller tailler son crayon à l'autre bout de la classe ? Ai-je eu raison de noter sévèrement le dernier devoir ? Ne vont-ils pas m'en vouloir ? Le premier cercle du questionnement correspond à la confrontation avec la première urgence qui est de faire reconnaître son autorité par les élèves tout en se ménageant avec eux des relations positives. Cette double contrainte engendre une série de dilemmes difficilement

surmontables lorsqu'on a peu d'expérience de la relation éducative.

Troisième constante

Au fur et à mesure que l'ébranlement se propage, les problèmes se transforment, s'élargissent en se généralisant, mais aussi deviennent moins étroitement déterminés. L'énoncé de problèmes pratiques liés aux activités cognitives de l'enseignant n'apparaît que fort tard, lorsqu'une forme élevée de réflexivité est déjà atteinte : Comment interpréter les erreurs systématiques de Julien ? Comment conseiller les parents de Malika à propos de son orientation ? Comment organiser des restitutions de travaux de groupe qui intéressent les élèves de 6^e ? On passe des préoccupations centrées sur l'activité de l'enseignant à celles qui concernent les interférences entre son activité et celle des élèves. On peut interpréter cet ordre comme le signe de la difficulté à se décentrer, à sortir de soi-même, à se mettre à la place des élèves pour identifier leurs problèmes d'apprenants. Le formateur doit accompagner cette évolution et accepter la perception de la pratique au niveau où elle s'exprime. S'il ne respecte pas cette règle, il risque de priver le groupe d'une véritable autoformation.

Comment évoquer une pratique révolue ?

L'un des paradoxes de l'analyse de pratiques est de présenter à la réflexion un objet par définition alchimique en cause est toujours extérieure, pas toujours anticipée, jamais totalement présente. Les échanges constituent, donnent forme, remodelent parfois les pratiques. Ce qui s'est le plus souvent déployé est la spontanéité et l'implication la plus immédiate. La multiplication des formes d'accès à la pratique est nécessaire pour éviter rigidité et partialité :

- La parole évolue, se transforme en imprimant la forme de la réflexion, imprimant l'indicible ; de plus, elle est sensée, elle est relationnelle dans le groupe ;
- Les simulations jouent en accentuant les traits de la pratique, elles dévoilent le sens immanent des situations ;
- Les enregistrements vidéo montrent, mais ils n'offrent qu'un point de vue limité sur une réalité complexe ;
- L'écriture facilite la prise de conscience et l'autoconscience, mais elle met en scène, précise, durcit le trait.

La difficulté, pour le formateur, est de concilier l'extrême diversité des processus nécessaires à l'expression des jeunes collègues, la multiplicité des approches requises pour l'approfondissement. Il doit jongler avec l'imprévu sans se laisser démonter, être disponible tout en étant vigilant. Une meilleure anticipation des processus d'analyse me semble être la clé des exigences en apparence contradictoires. Une étude comparative systématique de ces processus nous aiderait probablement dans cette anticipation. Il resterait donc à mener des analyses de pratiques des formateurs, pour décrire, comparer, faire apparaître les ressemblances et les différences, approcher enfin le processus subtil, la mystérieuse alchimie de la construction de l'expérience.

Françoise Clerc

Cahiers pédagogiques n° 346 – Septembre 1996

« Analysons nos pratiques professionnelles »

L'analyse de pratiques : un défi relevé à l'université ?

Thérèse Perez-Roux

Le processus de professionnalisation engage fortement le stagiaire dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. Une « épreuve » à accepter pour construire son identité professionnelle. Sera-t-elle prise en compte par de futures formations de type universitaire ?

Les premières expériences professionnelles se révèlent pour le moins problématiques, car elles questionnent des conceptions profanes du métier, le plus souvent éloignées des caractéristiques réelles du travail enseignant. Au-delà d'une tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, il s'agit de construire des compétences professionnelles multiples : d'ordre technique et didactique dans le choix des contenus d'enseignement, mais aussi d'ordre éthique, relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire.

Depuis 2007, les compétences mentionnées dans le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres¹ orientent les regards portés sur les stagiaires durant l'année, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent les contextes de travail et les dispositifs de formation proposés à l'IUFM.

Les changements induits par le projet de masterisation de la formation des enseignants rendent les perspectives relativement floues et questionnent la communauté des formateurs en charge de l'accompagnement des futurs enseignants débutants.

Réflexivité et construction professionnelle
En 2002, des textes officiels du ministère de l'Éducation nationale généralisent la mise en place de l'analyse de pratiques dans tous les IUFM. Cette analyse de pratiques des enseignants, une modalité de professionnalisation des enseignants, ces modalités se déclinent pour accompagner les stagiaires lors de leur année de formation initiale. Des enquêtes menées dans des IUFM différencient trois types de démarches d'analyse de pratiques complémentaires. La première, à orientation didactique, se donne pour visée de construire des compétences disciplinaires, à partir d'analyses de pratiques, le plus souvent objectivées (traces écrites du cours, vidéo, enregistrement audio), organisées

en référence à des savoirs reconnus et experts. La seconde se centre sur les situations professionnelles rapportées oralement par les stagiaires, puis analysées en considérant la complexité des enjeux (institutionnels, éthiques, relationnels, pédagogiques et didactiques) qui les traversent. La troisième, d'orientation clinique, s'organise autour d'une situation dont un participant fait le récit ; ancrée dans une dimension subjective, elle appréhende le « sujet professionnel » dans un système de relations où ce dernier se reconnaît effectivement impliqué.

Quelles que soient les modalités retenues, il s'agit de revenir sur l'expérience vécue, de l'analyser et de l'éclairer au sein d'un collectif avec des outils différents selon l'approche choisie. Le plus souvent, la démarche adoptée favorise des prises de conscience et des formes d'ajustement permettant de gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives.

Ainsi, dans une année engageant de nombreuses transformations identitaires, chaque formé tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux normes de la formation, aux exigences institutionnelles et aux réalités du métier en train de se vivre ; ce faisant, il représente la discipline, les pratiques, et s'inscrit dans l'action en fonction de ses valeurs, de ses compétences, et aussi du sens donné aux situations rencontrées.

Au final, le processus de professionnalisation engage fortement le stagiaire dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. Cette expérience scolaire confronte les débutants à des situations complexes, « où se mêlent le social, l'individuel et le personnel »³. Au-delà de la construction d'un métier, pour et dans l'action, il semble donc nécessaire à un enseignant de revenir sur le sens et la nature de son travail, d'accepter l'épreuve de la découverte de son identité, en quelque sorte, de son identité professionnelle.

Or, si les compétences de 2007 valorise à terme l'action professionnelle, on sait qu'en ses balbutiements, l'enseignant débutant peut vivre son acte professionnel comme une épreuve dont il lui faut progressivement comprendre les enjeux cachés.

Analyser la pratique : un défi en formation ?

L'analyse de pratiques se définit comme une « démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle, au moyen du développement d'une attitude réflexive [...] accompagnée et instrumentée par des « savoirs-outils » ». En ce sens, elle constitue un lieu privilégié d'articulation pratique-théorie-pratique, soutenant de façon organisée une professionnalisation fondée sur l'alternance. Visant à instaurer les bases d'une culture commune entre enseignants, à faire émerger des compétences collectives, elle reste un levier de changement des représentations et des pratiques, où se jouent à la fois une dimension singulière et une dimension partagée, orientée par les normes du groupe professionnel.

Jusqu'à présent, la formation initiale des enseignants en IUFM inscrit l'analyse de pratiques dans un cadre institué, dans lequel les formés sont invités à s'impliquer pour travailler, avec des pairs, à la co-élaboration du sens de

1 BO n° 1, 4 janvier 2007

2 Richard Witkowski et Sophie Briquet-Dubazé (coord.) *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'Harmattan, p. 49-80.

3 Mireille Gifali, « Démarche clinique, formation et écriture », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. De Boeck, 1996.

leurs pratiques. Cela suppose la présence d'un formateur compétent, garant du dispositif choisi.

Mais la mise en place de ces modalités d'analyse de pratiques ne peut réussir qu'à certaines conditions.

- Tout d'abord, cette démarche nécessite une régularité dans le travail. Elle suppose que le groupe constitué, relativement restreint, perdure dans le temps, car la difficulté à parler de sa pratique, à dire ce qui achoppe, diminue pendant qu'augmente la confiance accordée à ceux qui écoutent. Cette confiance se co-construit dans le travail.
- Par ailleurs, le temps consacré à l'analyse de pratiques mérite d'être prolongé dans d'autres espaces de formation, pour des apports spécifiques et structurants, visant à approfondir la réflexion, à donner des outils d'analyse complémentaires.
- Enfin, il s'agit de trouver une organisation permettant de séparer ce dispositif de toute forme d'évaluation, la règle de confidentialité obligeant les formateurs à adopter une posture claire sur ce point. À ce titre, une formation des formateurs animateurs de ces groupes est nécessaire pour éviter les dérives et tenir un cadre sécurisant pour tous.

Cet ensemble d'éléments, parfois contraignants, constitue un véritable défi en formation. En cherchant à comprendre la complexité des situations, l'analyse des pratiques professionnelles permet une prise de distance avec l'envahissement émotionnel propre à certaines situations de travail. Elle permet aussi une réappropriation par le formé d'un sens de ses actes, ouvrant sur une capacité à transférer la démarche à d'autres situations professionnelles, analysées seul ou en groupe. En ce sens, elle met en perspective la construction d'un enseignant professionnel, capable de réfléchir sur sa pratique et de prendre des décisions pour rendre celle-ci plus adaptée et plus efficiente.

Ce défi suppose orientations concertées et collaboratives chez les formateurs, mais aussi accompagnement institutionnel des mises en œuvre. Cet accompagnement sera-t-il relayé et soutenu par l'université, désormais en charge de la formation des enseignants ?

Pour l'avenir : des inquiétudes (in)fondées ?

La recherche que nous avons conduite ces dernières années se centre sur les processus de construction de

l'identité professionnelle des enseignants débutants. Dans ce cadre, les dispositifs d'analyse de pratiques semblent favoriser la rencontre entre capacités/ressources du formé, normes / contraintes de la formation et réalité du métier. Plusieurs dimensions sont à l'œuvre dans le travail proposé :

- Une dimension temporelle nécessaire à la mise en route d'un processus dans lequel se construisent des repères ;
- Une dimension groupale où se développent conjointement la parole et l'écoute, éléments essentiels dans l'exercice du métier d'enseignant ;
- Une dimension singulière où la force de celui qui énonce est dans sa capacité à « se » dire et à se détacher pour avancer dans la construction de sa professionnalité ;
- Une dimension évaluative, toujours présente dans l'esprit des formés soumis à la pression de la validation, questionnant les limites du dévoilement.

En reprenant dans cette contribution les enjeux des dispositifs d'analyse de pratiques et leurs effets en formation, une vigilance s'impose pour l'avenir. L'entrée dans des maquettes conformes aux logiques et conçues de façon modulaire pourrait avoir des conséquences négatives en terme de cohérence. L'une d'entre elles consisterait par exemple à rendre les dispositifs d'analyse de pratiques un module optionnel, au titre de l'individualisation des parcours, ou à le supprimer pour incompatibilité avec de nouvelles orientations, ne donnant ainsi plus au formé le même rôle, ni aux savoirs le même statut. Pour les formateurs les mêmes missions.

Il s'agit aussi d'identifier les difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier. Les enseignants nouvellement titularisés n'avaient pas apprécié leur formation initiale, à revenir sur les situations professionnelles vécues, à travailler les tensions qui les avaient conduits à se réapproprier le sens de leurs actes en ouvrant de nouvelles pistes d'analyse et de compréhension.

Thérèse Perez-Roux

Formatrice et chercheuse en sciences de l'éducation
IU FM – École interne de l'université de Nantes

Exemplaire de démonstration



Le mémoire : décrire des situations professionnelles

Richard Étienne

Le mémoire professionnel était un exercice complexe pour les stagiaires des IUFM. Richard Étienne montre à quelle condition la description de situations de classe à laquelle il invitait, pouvait être formatrice, à l'intersection entre réflexion sur les contenus et réflexion sur les modalités d'apprentissage.

« On reprend cette phrase. Elle nous dit quoi, cette phrase ? Allez, on la reprend. Qu'est-ce qu'il a fait comme bêtise, le papa de Bou ? Mettez-vous à la phrase suivante. Qu'est-ce qu'on connaît au début ? Comment ça se lit ? Alors, on va continuer, et la phrase suivante, on connaît... Après il y a un mot qu'on ne connaît pas... Qu'est-ce qu'il a fait comme bêtise, le papa de Bou ? Il avait fait une bêtise au début de l'histoire, qui est-ce qui va me la dire, c'te bêtise ? »

Au début, je ne sais de quoi il s'agit : je suis là dans cette classe de CP dans une ZEP de La Paillade où j'ai été accueillie, parce qu'il n'y avait de place dans nulle autre classe, à contrecœur, avec une torsion sur le visage de l'institutrice. Alors je me suis dit que je ne dérangerai pas, que je me ferai toute petite dans le fond de la classe et que l'on m'oubliera vite. Et j'observe ce que je pourrai.

Justement, c'est la leçon de lecture quotidienne et je me réjouis, parce que s'il est quelque chose de particulièrement délicat au CP, et de crucial dans une ZEP, c'est sans doute l'apprentissage de la lecture : finalement, je ne suis pas mal tombée.

Tout semble se passer de façon classique avec une méthode (Abraham-Ladrière), sauf que, au bout d'un moment, je me sens lâche. Ma tête tombe vers l'avant, je fixe ma feuille de notes jusqu'alors vierge. Et soudain, ma main qui commence à s'agiter frôle la maitresse qui se penche sur moi, saisissant l'espace rectangulaire de mon cahier. Ses doigts s'enchaînent sur le stylo, noir et brillant, et elle écrit. Elle semble ne jamais s'interrompre, et elle semble s'endormir. Je me mets à écrire, et je me demande s'ils ont enduré

La lutte est longue, mais ce temps me permet de me rendre compte de l'endurance verbale de la maitresse et de ma faible résistance. Elle a parlé tellement que j'ai oublié d'écouter ce qu'elle disait. Heureusement, j'ai noté. Ça m'est devenu tellement insupportable – j'ai presque honte de me l'avouer – que j'ai comme déconnecté mon cerveau et me suis mise à faire autre chose : écrire. Je me mets soudain à penser aux élèves, et je me demande s'ils ont enduré

la même chose que moi, ou si, sages, habitués, ou mieux réveillés, ils ont pu tout suivre.

Anne Boisseau

Ma parole ! Comment faire pour la leur donner ? p. 2-3
Mémoire professionnel, IUFM de Montpellier, 1998

Souvent rejeté par la plupart dans un premier temps comme un pensum supplémentaire, le mémoire professionnel trouve parfois grâce aux yeux des stagiaires quand il leur permet d'intégrer les éléments de la formation sur la base d'une expérience personnelle rapportée et analysée, réfléchie, voire réflexive.

Paradoxe...

La circulaire officielle marque une vive méfiance vis-à-vis de la forme narrative, tout comme elle rejette le simple exposé théorique : « Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire ». Bardé de ces injonctions comminatoires, mais très négatives, le professeur stagiaire montre d'autant plus méfiant que l'évaluation de son travail et de sa soutenance compte pour un tiers de la notation de fin d'année. N'est-il pas risqué de se livrer à une telle démonstration en décrivant par le menu une situation professionnelle ? La manie analytique et le langage technique (hypotheses, protocole plus ou moins élaboré, présentation et analyse) adopté pour rendre crédible son travail d'innovation n'imposent-ils pas de « faire disparaître la personne de l'enseignant » du mémoire pour privilégier son « développement professionnel » ?

Lors de la soutenance, la dernière page d'Anne Boisseau fut citée par un jury qui ne découvre le mémoire que par la lecture du stagiaire, le tuteur qui participe à son élaboration en étant comme celui qui fait faire. Le premier rôle de la démonstration dans un mémoire professionnel, au titre d'outil de formation, réside dans sa vocation à singulariser l'enseignant. En aucun cas, des scénarios de conflit évoqués dans un contexte, des constats vagues ne suffisent à faire apparaître la nature du travail d'enseignant : la nécessité de l'action s'accompagne d'une variation pratiquement infinie des éléments contextuels, ce qui explique qu'on se trouve dans une activité plus artisanale que scientifique, marquée par « l'improvisation réglée et le bricolage », selon l'expression si forte de Philippe Perrenoud¹.

Au moment où les stagiaires éprouvent les plus vives réticences sur la mise en œuvre de la « différenciation pédagogique », la description qu'ils sont amenés à faire de moments uniques, avec des élèves réels et des impondérables dans les événements, illustre leur compétence à observer des séances d'enseignement, qu'ils en soient acteurs ou spectateurs. Anne Boisseau va plus loin : elle fait vivre l'émergence de valeurs comme le choix d'une attitude pédagogique fondée sur l'interaction entre élèves et professeurs qui s'accompagne du refus de la logorrhée professorale.

Dans le rôle formateur imputable à l'écriture, la description peut être directement mise en relation avec deux savoir-

1. Philippe Perrenoud, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Education & Recherche*, n° 2, p. 198-212, 1983.

faire : savoir choisir le point sur lequel portent l'observation et l'action, savoir anticiper sur une situation similaire ultérieure et réorganiser son intervention de manière plus satisfaisante, ce qui est le propre d'une intervention « professionnelle ». Cela ressemble fort à la démarche de projet, mais utilisée au quotidien, comme le souligne Mireille Cifali² en écho à Michel de Certeau³.

La narration ne doit pas occuper toute la place et il est évident que le temps de l'analyse est indispensable. De plus, la phase réflexive s'appuie sur une recension de ce que dit la littérature professionnelle sur le sujet. En revanche, les phases d'action ultérieures se retrouvent dans un récit qui ne peut se contenter d'une trame narrative bâclée et ponctuelle de quelques dialogues. Sur la trentaine de pages que comporte au maximum le mémoire, trois à cinq confient à la description un rôle moteur, celui de construction d'un objet de travail sur lequel le jeune professionnel propose de communiquer et de réfléchir. Cette « analyse de pratiques » part d'un récit et non d'une observation extérieure.

Partir du concret

Pour parler en terme de problème, la situation initiale sert à construire un énoncé, à faire émerger le problème et la première hypothèse de traitement, ou problématique, que la réflexion et l'action feront évoluer. Il faut donc insister sur cette description initiale⁴ qui noue un lien concret entre un vécu et un topique de l'enseignement. Les stagiaires dépourvus de repères sur les écrits longs et découragés par le nombre de pages à rédiger rencontrent leur tuteur avec l'envie de traiter un thème (le travail en groupe ou l'évaluation en expression écrite) plus qu'une situation professionnelle posant problème. Le renversement qui consiste à partir de la classe, des élèves, du cours, s'effectue progressivement ; il prend sens quand émerge la notion de « métier de l'humain », donc la distance à établir avec une démarche expérimentale. Le tuteur peut suggérer de décrire une situation initiale identifiée a posteriori, puisque la rhétorique du genre l'impose. Cette extrémité, rencontrée assez rarement dans une pratique d'accompagnement « serré », évite les déconvenues liées à un projet trop vague et ambitieux qui situe le stagiaire de plain-pied avec des chercheurs chevronnés, comme ce début de mémoire sur l'acquisition de la langue à l'école maternelle : « Pourquoi est-il nécessaire que, dès leur plus jeune âge, les enfants apprennent à maîtriser la langue orale ? Comment peut-on favoriser leur apprentissage de la langue, les aider à avoir envie de parler pour progresser ? L'enjeu est de taille, car cette maîtrise va conditionner à la fois leur avenir scolaire et leur futur rôle social. En effet, la parole est partout ».

Dans le meilleur des cas, le lecteur aura droit à des opinions actuelles des chercheurs et, dans le pire, à un développement oiseux. La première étape est de mettre d'établir le lien entre la personne et la situation unique de laquelle on doit extraire un problème professionnel (compétence : identifier la panne et la rapporter à un type de panne) et de proposer une méthode de résolution (compétence : « imaginer une

démarche vers la solution tenant compte des acquis en la matière »).

Quelques mémoires s'en tiennent là. Il est vrai que les multiples contraintes de l'année de stage et le calendrier lié à la titularisation ne laissent guère le temps de mener à bien un projet comportant des mises à l'épreuve de ce que la réflexion professionnelle a fourni comme hypothèses de correction. Et ce, d'autant plus que les normes officielles n'imposent pas cette « expérimentation », seule susceptible pourtant de fournir une référence pour une évaluation comparative. Puisqu'il n'est question ici que de la place de la description, il faut reconnaître que les mémoires contribuant le plus à la formation professionnelle sont ceux qui comportent un ou plusieurs retours sur le problème d'enseignement identifié par le jeune enseignant. Ainsi, un professeur des écoles qui désirait mener à bien une séquence d'identification des instruments de musique est amené à revoir son dispositif, car la comparaison organisée entre l'enseignement auditif et le visuel (La Garanderie !) manque de fiabilité. L'utilisation d'un lecteur de disques compacts ne permet pas de faire écouter l'attaque des violons. Il comprend qu'il est préférable de recourir à un lecteur de cassettes pour « caler » un passage, mais il convient de revenir au problème de comparaison resté en suspens en utilisant un autre support qu'il fait. Si l'on partage l'hypothèse d'un apprentissage professionnel reposant sur la réflexion à l'issue d'une expérience, alors le mémoire professionnel doit être un jour en illustrant les diverses phases d'analyse des compétences ou compétences pour une facette particulière du métier, et la description entraîne le stagiaire à prendre compte de la complexité de toute situation d'enseignement.

Les effets de la description

Chez les stagiaires, c'est la description pour lequel l'opinion varie le plus⁵, le sujet qui suscite le plus de rejet à un enthousiasme parfois excessif. Les tuteurs essaient alors de vérifier que les stagiaires ne fassent pas de leurs découvertes, souvent très utiles, une « pierre philosophale » qui les rendra maîtres de leurs futures pratiques. La description participative du métier, de ce que l'on peut appeler le « cœur du métier », cette habileté à distinguer la goutte d'huile dans l'océan calme d'une classe au travail, ce choix des éléments et la mise en mots ne dépendent pas de simples capacités narratives, mais s'assimilent à la compétence de tout professionnel qui vous parle de son métier.

En tant qu'assesseur, qu'il soit en situation d'assesseur ou de tuteur⁶, il éprouve un sentiment d'efficacité de son intervention. En tant qu'assesseur et lecteur privilégié, il dialogue avec le stagiaire ; et comme tuteur, surtout s'il fait travailler l'écrit à partir de récits intermédiaires qui ne figurent pas tous dans le produit final, il acquiert la certitude de participer à une entreprise de formation personnalisée. Parfois même, comme dans le cas d'Anne Boisseau, la qualité de la description entraîne un moment de plaisir : le mémoire professionnel n'est-il pas un écrit ? N'a-t-on pas suffisamment souligné les relations étroites entre lecture et écriture ?

2 Mireille Cifali, « J'écris le quotidien », *Cahiers pédagogiques*, n° 331, p. 56-58, 1995.

3 Michel de Certeau, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, UGE, collection 10/18, 1980.

4 Richard Étienne, « Le métier professionnel », in Alain Bouvier et Jean-Pierre Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*, p. 117-133, Hachette Education, 1998.

5 On lira avec intérêt le témoignage d'Hélène Leduc, « Défense et illustration du mémoire professionnel », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 62, 1996.

6 Le tuteur ou directeur de mémoire n'est pas toujours membre du jury comme c'est le cas à Montpellier.



L'institution enfin devrait reconnaître l'importance de cette transition entre la formation préalable à la prise de fonction, marquée essentiellement par l'acquisition des connaissances indispensables à tout enseignant, et la formation continue qui repose, pour partie, sur l'analyse de pratiques⁷. Ainsi, le mémoire joue un rôle complémentaire des visites avec lesquelles il partage le privilège du retour sur l'expérience : « On est contraint, pour situer culturellement sa propre action, de devenir un narrateur⁸ ». La publication des mémoires sur Internet envisagée par l'IUFM de Montpellier rejoint les initiatives de Lille et de Créteil qui font de leur édition un élément stratégique. Aller dans les classes avec les professeurs stagiaires, les accompagner dans leur professionnalisation, grâce à leurs récits et aux

descriptions qui les structurent, n'est-ce pas reconnaître leur compétence professionnelle ?

La description peut être présentée comme la clé de voute du mémoire professionnel qui ne tient pas en son absence. Elle ne peut être remplacée par des jugements globaux sur la réussite de telle ou telle préparation, ni réduite à un simple constat dont on ne peut rien tirer. Elle gagne à être réutilisée lors des phases cruciales du développement professionnel qui commence bien souvent par un sentiment d'insatisfaction lié à telle ou telle séance. Encore balbutiante, la recherche sur la formation et sur ce dispositif particulier du mémoire professionnel devrait porter sur des points demeurés obscurs : faut-il aller plus loin et formaliser davantage la place du récit et de la description ? Peut-on envisager, dans la formation initiale, mais aussi continue, de développer l'écriture de récit d'enseignement, la description de situations éducatives comme le suggère Michel Tozzi⁹ ? Quelle reconnaissance institutionnelle enfin pour ce dispositif efficace, mais perfectible, de formation du personnel de l'Éducation nationale ?

7 Richard Étienne, « Comment développer, analyser, diffuser les pratiques professionnelles afin de mieux les identifier et les formaliser, mais aussi d'entrer dans une culture de l'évaluation ? », *Des idées positives pour l'école de demain*, Actes des journées du cinquantenaire des *Cahiers pédagogiques*, Hachette Éducation, 1996.

8 Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. de l'anglais par Y. Bonin, Eshel, 1991.

Étienne
Professeur de lettres, directeur du département de lettres
de l'IUFM de Montpellier

Cahiers pédagogiques n° 175 - septembre 1996
« Description des pratiques disciplinaires »

9 « Une compétence essentielle : la compétence mathématique », p. 85-86 de Roger Giorgi, Michel Tozzi (dir.), *Devenir formateur*, CRDP de Montpellier, 1995.

Exemplaire de démonstration

En écrivant, en se formant...

Hélène Eveleigh

L'intérêt de l'écriture professionnelle n'est plus à démontrer... Témoignages de diverses expériences de formation auprès de publics différents.

En tant que formatrice à l'IUFM pour les stagiaires de lettres PLC2, j'ai toujours défendu le mémoire professionnel, parfois considéré par les stagiaires comme un exercice artificiel et peu intéressant. Au fil des années, pourtant, il s'est imposé comme un véritable outil de formation dont l'enjeu était d'impulser ou d'accompagner un déplacement dans la posture du stagiaire vis-à-vis de ses élèves et de ses pratiques.

Le mémoire professionnel

En effet, il lui permettait, ou il l'obligeait à élaborer lui-même, sur une question didactique ou pédagogique, une réflexion personnelle nourrie de ses expériences, faisant état des difficultés rencontrées qu'il était invité à raconter en les analysant au regard de quelques lectures conseillées par les formateurs. Pas de recette, pas de garantie de réussite, une démarche parfois juste amorcée ou superficielle, mais dans bien des cas, un parcours lisible que la soutenance permettait de confirmer, et une transformation réelle grâce à ce processus.

Ainsi, M. C., professeur stagiaire de lettres dans un lycée, face à une classe de première STG, s'était montrée, lors de la première visite-conseil effectuée en novembre, un peu dépassée par le caractère disparate des interventions de ses élèves, qui hésitaient entre provocation et refus de formuler leur réponse pour tous, malgré les encouragements et la patience dont elle faisait preuve. L'analyse de sa séance l'avait confortée dans son choix de rédiger son mémoire professionnel sur l'oral. En suivant M. C. dans ses recherches, en lui conseillant tel ou tel article, j'avais évidemment posé dans sa classe. J'ai vu s'emparer de son sujet, en interrogeant sa façon de faire à la lumière de ses lectures, des apports de la formation, je l'ai entendue évoquer ses tentatives heureuses ou malheureuses, et j'ai eu grand intérêt ce parcours surtout que son regard avait été modifié : de jeune (ce qui, au départ, lui avait permis d'être en bonne relation, mais avait en devenant leur professeur d'encourager à la fois ces élèves inquiets à l'approche de leur épreuve de français du baccalauréat.

Cette évolution s'est trouvée confirmée par la deuxième visite de formation, faite par une collègue qui ne connaissait pas le sujet de mémoire de M. C. Elle avait à se prononcer sur l'évolution concernant ce point « critique » de l'oral dans la classe, soulignant

étaient manifestes – mais ils auraient pu être obtenus sans l'écriture du mémoire. Ce que cet écrit avait révélé, c'était une véritable aptitude à analyser les échanges qui avaient eu lieu durant la séance et une capacité à les réguler avec une maturité étonnante (aux dires du rapport de visite), comme si l'écriture du mémoire avait eu un effet d'accélération du processus de prise de conscience. La stagiaire, interrogée sur ce point, reconnaissait avoir concentré ses recherches pédagogiques sur ce point et trouvé des idées au travers de ses lectures ; encouragée par les résultats, elle s'était sentie stimulée et d'autant plus inventive pour créer des situations de débat ou de prise de parole dans la classe.

Quand l'écrit provoque un déclic

Ce pari de l'effet formateur de l'écriture a amené l'IUFM de Créteil à maintenir un écrit professionnel durant l'année de stage, bien qu'il ne figure plus dans le cahier des charges de la formation : un écrit plus court et non évalué en tant que tel par la commission de validation (il n'y a plus de soutenance comme pour les mémoires). Mes stagiaires, pour la deuxième année, sont en train d'y travailler. Il faut les accompagner pour la définition d'un sujet qui est toujours un moment délicat. Le risque d'un écrit plus court est qu'ils restent extérieurs et s'emparent de la tâche sans véritable analyse de leur pratique. On constate que s'ils acceptent de s'emparer d'un sujet, ils d'y consacrer un temps de réflexion, un temps de travail. Le travail est évoqué en début d'année scolaire, par de petits écrits proposés lors des journées de formation : un portrait de classe à la rentrée, le récit d'une séance, un peu plus tard. Il leur est demandé de garder la trace et certains stagiaires rassemblent ces écrits, avec leurs notes de formation et de stage, dans un portfolio. La reprise du texte évoqué lors de la première rencontre avec leur classe et les questions qui se posent en début d'année les surprenent, ils se sentent engagés plus nettement le travail de l'écrit professionnel : ils peuvent déjà y lire l'ébauche de leur réflexion, et cela les incite à prendre du recul, à questionner ce qu'ils font, à réfléchir, dans la demande de réponses et avaient parfois du mal à s'emparer des apports de la formation. Ils découvrent qu'ils ont construit des réponses pédagogiques, qui leur posent de nouvelles questions. C'est sur ce constat que se situe le travail de l'écrit professionnel. Situé en fin d'année scolaire, après la découverte, en pratique, d'un autre contexte d'enseignement et d'un autre niveau que celui dont ils ont la responsabilité, il est l'occasion d'une véritable mise en forme d'une réflexion qui jusque-là s'élaborait dans l'urgence et presque à leur insu.

L'an dernier, les formateurs ont eu la bonne surprise de constater que ces écrits plus courts que les anciens mémoires n'en étaient pas moins denses et que la problématique, parfois débarrassée de propos généraux sur les élèves, pouvait s'avérer très convaincante.

Un rapport d'observation qui permet un « déplacement »

Dans un tout autre contexte, je découvre cette année le rôle intéressant de l'écriture d'un rapport de stage avec des étudiants de licence qui ont choisi une option de découverte des métiers de l'enseignement qui m'a été confiée à Paris XII. Ils doivent faire un stage d'observation de vingt-quatre heures, en collège ou en lycée, en rendre compte dans un rapport qui donne lieu à une soutenance.



Sans avoir encore beaucoup de recul par rapport à cette formation, j'ai constaté, avec mon premier groupe d'étudiants, que leur difficulté se situait d'abord au niveau de l'observation : comment, qui, quoi, observer ? Je leur ai proposé des angles d'observation (sur le déroulement ou le rythme d'un cours ; la comparaison entre deux cours de la même discipline ; la même classe dans deux disciplines différentes...) qui leur permettent de se dégager de leurs réflexes d'anciens élèves retournant assister à un cours. Peu à peu s'est construit un regard d'observateur intéressé par des questions didactiques ou pédagogiques, et ces questions sont très naturellement devenues le thème de leur rapport de stage. La lecture de leurs travaux et la soutenance des rapports, en binôme avec un collègue qui ne connaissait pas les étudiants, m'ont confirmé que presque tous avaient opéré un déplacement fondamental : d'élèves passionnés par le cours de monsieur ou madame X, ils étaient devenus étudiants, intéressés par le métier d'enseignant et accédant à un premier stade d'une réflexion professionnalisante.

J'espère pouvoir vérifier ce constat lors du prochain semestre.

Reste une formation par l'écriture que je ne pratique pas souvent, mais dont un collègue, Arnaud Dubois, nous livre parfois des exemples par l'intermédiaire d'articles dans la rubrique « Et chez toi, ça va ? » des *Cahiers pédagogiques* : il s'agit de l'analyse de pratiques à partir de narrations écrites. Je suis plus coutumière des récits oraux, mais parfois j'ai testé l'écrit et constaté que le temps de l'écriture était alors une première étape de « décantation » qui m'a paru tout à fait formatrice et intéressante.

Le point commun à ces situations d'écriture ? Il me semble que toutes, à leur manière, engagent un processus : découverte des élèves réels au-delà d'une représentation idéalisée, découverte des conditions d'un apprentissage efficace, découverte des différents aspects d'un métier. Passer par l'écriture favorise la réflexion, permet de confronter les observations et la théorie et incite certainement à avoir une pensée personnelle sur sa pratique.

Exemplaire de démonstration

Réconcilier les nouveaux instituteurs avec les maths

Daniel Djament

Janvier 1991. À la naissance des IUFM, les Cahiers se font l'écho des espoirs et des interrogations qui animent ceux qui, comme Daniel Djament formaient les instituteurs dans les écoles normales. Comment apprendre à enseigner les mathématiques quand on n'en est pas spécialiste, quelle articulation entre formation initiale et continue ?

Les instituteurs que nous recrutons aujourd'hui sont dans une situation pour le moins inconfortable vis-à-vis de l'enseignement des mathématiques : ils ont à enseigner une discipline avec laquelle ils ont pour la plupart eu quelques conflits, dont la pédagogie est soumise à des réformes qui souvent divisent les spécialistes. De plus, il n'est pas question d'oublier les autres disciplines, aussi indispensables à leur enseignement.

Il serait rassurant de penser que la 'pédagogie' palliera le manque de formation scientifique ; à ce sujet, il n'est pas inutile de se positionner face à la dichotomie habituelle entre le brillant mathématicien qu'aucun élève ne comprend et l'excellent pédagogue qui n'y connaît rien, mais qui fait des miracles. Ces deux extrêmes m'apparaissent aussi caricaturaux l'un que l'autre et, pour moi, ce vieux dilemme est sans fondement : pour bien enseigner les mathématiques, il faut à la fois connaître cette discipline et sa didactique.

Cette idée fait son chemin dans l'enseignement secondaire et il faudrait la concrétiser ; mais si tout le monde s'accorde à penser que la pédagogie est nécessaire à l'école élémentaire, l'aspect disciplinaire reste à conquérir. Ce n'est pas la technique mathématique qui est prioritaire (même si elle est importante), mais s'il existe un palier en dessous duquel il est dangereux de s'aventurer, mais il faut dire le plaisir de faire des mathématiques qui est recherché. On n'enseigne bien que ce à quoi l'on aime...

Enseigner à plusieurs niveaux...

Un remède de choc serait de faire enseigner les mathématiques à l'école élémentaire par des spécialistes. Avoir dans son service un CPE, une sixième et une seconde serait une magnifique expérience de liaison entre les différents paliers du cursus scolaire. Cette solution sera-t-elle le fruit des IUFM où les enseignants de l'élémentaire et du secondaire seront formés dans la même structure ? Ce n'est évidemment pas la tendance actuelle, mais cette solution méritera, je l'espère, ex

Dans la situation actuelle, les professeurs d'école normale font de leur mieux pour « réconcilier » une partie de leur public avec les mathématiques ; il y a, il est vrai, des succès spectaculaires, mais aussi beaucoup d'insuffisances. En fait, malgré la bonne volonté de tous (celle des élèves-instituteurs est souvent remarquable), passer en 135 heures de formation d'une situation de malaise vis-à-vis des mathématiques à celle d'enseignant de cette discipline relève de la très haute voltige.

Nous aurons à ce propos une pensée émue pour les nombreux débutants qui aujourd'hui encore enseignent de longs mois avant d'entrer à l'école normale. De même, on peut frémir à l'idée de ce qu'il adviendrait de l'enseignement des mathématiques si les actuels professeurs d'école normale ne devenaient pas formateurs permanents des IUFM.

Problèmes...

« Faire des mathématiques, c'est se poser des problèmes, essayer de les résoudre, éventuellement les résoudre... », disait le mathématicien Serge Lang.

Sur la pédagogie du problème, un élève-instituteur a beaucoup de choses. Il a pris conscience des différents types de problèmes : classiques, ouverts, habillés, déguisés, routine, de recherche, etc. Il sait l'importance pour les élèves à se poser des problèmes, à les formuler, à les résoudre, et ce dès le plus jeune âge. Il a souvent un stock important d'énoncés variés et de problèmes classiques, ainsi que des références bibliographiques pour se cultiver sur ce sujet. Cet élève-instituteur est donc muni d'un bagage non négligeable. Mais n'oublions pas deux aspects spécifiques de la formation d'un élève-instituteur : il est débutant et généraliste.

Indispensables spécialistes

Malgré tous les efforts pour la théorie et la pratique durant la formation, le début de carrière est une rupture que j'aime à comparer à celle que l'on ressent seul au volant d'une voiture après la obtention du permis de conduire. On hésite à prendre un nouvel itinéraire comme à déroger à la prudence rassurante, mais peut-être inadaptée à sa classe, l'élève-instituteur. Il est tentant d'espérer que les collègues en équipe dont on parle tant facilitera l'insertion des nouveaux dans le métier ; je ne suis pas si optimiste, le travail en équipe m'apparaît plus comme le résultat d'une adaptation professionnelle qu'un palliatif à l'inexpérience.

Le début de carrière est un moment d'affolement, il faut tout faire à la fois... et dans toutes les disciplines ; alors, à défaut d'expérience, on vit de sa culture et de ses goûts. Mais sont-ils tournés vers les mathématiques ?

On peut dans sa formation avoir pris conscience de ce que signifie « faire des mathématiques » au sens de Serge Lang, mais si l'on n'en fait pas soi-même, on ne pourra pas transmettre à ses élèves cet enthousiasme qui suscite des vocations.

Dans ce contexte, il m'apparaît indispensable qu'un lien permanent soit créé entre les spécialistes des mathématiques et les instituteurs, dès le début de leur carrière. Les professeurs d'école normale ont une fonction tout à fait adaptée à ce rôle, c'est pourquoi il me semble fort souhaitable qu'un temps de leur service soit consacré à ce lien. Comment ? En répondant à la demande du terrain, pour des interventions dans des classes, des réunions ponctuel-



les ou régulières avec des collègues, l'animation de groupes de travail et de recherche, la diffusion de l'information, etc. Tout ceci en respectant certains principes fondamentaux : le professeur d'école normale n'apporte pas la bonne parole, il est spécialiste, c'est ce qui fait son intérêt. En fait, tout doit reposer sur le volontariat des instituteurs, il n'est pas question de « subir » le professeur et c'est à ce dernier de savoir créer des liens durables avec ses élèves-instituteurs, ses stagiaires de formation continue et tous les instituteurs qu'il rencontre. Il serait également fort intéressant de créer des conseillers pédagogiques départementaux pour

l'enseignement des mathématiques comme il en existe en éducation physique et en éducation musicale ; ceci compléterait l'action des professeurs d'école normale dont ce n'est pas l'unique tâche.

Ce volontariat n'est-il pas utopique ? Je ne le pense pas ; depuis plusieurs années je rencontre des instituteurs, j'anime des séquences dans leur classe, à leur demande, et bon nombre de mes collègues pratiquent de même. La demande ne manque pas et elle serait plus substantielle encore si ce lien entre l'école normale et le terrain recevait un soutien institutionnel.

Daniel Djament

Cahiers pédagogiques n° 290 – Janvier 1991

« Débuter dans le métier »

Exemplaire de démonstration

Enjeux de mémoire : enseignement et recherche en histoire

Bernard Heyberge

En histoire, le lien est ancien et permanent entre l'enseignement primaire et secondaire d'une part, la recherche et la formation universitaires d'autre part. Il est donc peu interrogé. Pourtant, ce lien a des conséquences sur les programmes et sur les méthodes d'enseignement, ainsi que sur l'orientation de la recherche à l'université. La réforme actuelle pourrait être une occasion de réfléchir à cette question, et de proposer des évolutions, mais il y a peu de chances qu'elle aboutisse à ce résultat.

L'annonce de la réforme des masters et des concours de l'enseignement, avec ce qu'on a de façon technocratique appelé la « masterisation », a tout d'abord provoqué peu de débats. Lorsque les textes ministériels du mois d'octobre sont enfin parus, les réactions d'opposition se sont multipliées, et elles ont généralement fait apparaître deux « camps du refus » chez les enseignants-chercheurs : ceux qui tiennent pour les masters actuels, en principe du moins reliés à des équipes et des laboratoires de recherche, et ceux qui entendent avant tout défendre la formule du concours reposant sur un programme disciplinaire exigeant. Dans les disciplines littéraires, ce sont ces derniers qui constituent l'essentiel des opposants, tant l'étape de la préparation aux concours paraît fondamentale dans l'initiation à la recherche.

Il y a de fortes chances qu'au final, les deux camps de la coalition du refus se retrouvent perdants, car le projet de formation des futurs enseignants, qui propose des préconcours qui réduisent de moitié le temps disponible pour l'enseignement et l'initiation à la recherche, et minimise la discipline qui y est attaché.

Histoire universitaire et programmes du primaire
L'histoire, contrairement à d'autres disciplines plus récentes ou moins structurées, n'a pas de problème de légitimité, et est acceptée en tant que telle aussi bien dans l'enseignement élémentaire et secondaire qu'à l'université. Les historiens eux-mêmes n'ont pas trop à s'interroger sur le statut de leur discipline, ou sur ses confins avec les disciplines voisines.

Le lien entre la discipline académique et l'enseignement scolaire est ancien, ce qui lui assure une justification professionnelle (former les maîtres) et un rayonnement certain dans la société (contrairement au droit, ou à la sociologie, par exemple, absents des programmes scolaires). Ce lien se traduisait aussi par le fait que de grands noms comme Fernand Braudel ou Marc Ferro ont professé quelques années au lycée, débouché naturel de l'agrégation. Aujourd'hui, les allocations de doctorat et les postes d'ATER rendent ce passage devant les classes moins fréquent, moins long, et moins accepté : « retourner dans le secondaire » est vécu comme une menace pour beaucoup de jeunes doctorants.

Ce lien entre l'université et l'enseignement primaire ou secondaire peut être un défi pour la recherche et la production historiques scientifiques. En effet, l'histoire enseignée dans les classes a toujours eu des visées éducatives autant que savantes : Lavis et Fustel de Coulanges avaient fait de leurs travaux un arsenal au service de la mobilisation de la jeunesse nationale, en vue de « la revanche ». Par la suite, l'état idéologique s'était desserré, et on avait pu croire que l'histoire enseignée dans les classes servait avant tout à exercer l'esprit critique, la curiosité, le jugement. Le passage de Chevènement au ministère de l'Éducation nationale, le balancier est retourné dans l'enseignement de l'histoire, de plus en plus marqué par l'esthétique d'éducation civique, a tendance à redonner à l'histoire un rôle moralisant, censé compenser le discours idéologique et l'hédonisme de la pub et des chaînes d'information. Il n'est plus question d'enseigner l'amour, l'engagement, l'éternelle et de préparer au sacrifice pour elle. Les programmes s'arrêtent sur des moments du passé, censés inculquer des valeurs jugées consensuelles. Au XX^e siècle pour la démocratie, la Méditerranée pour le pluralisme et l'échange relatif, au XIX^e pour les « civilisations », le III^e Reich pour le nationalisme, etc. Claude Allègre avait sorti la crise de l'histoire, les programmes de troisième, pour les alléger ou pour les doubler la doxa libérale avec les références à Keynes et à *New Deal*. Le moment est peut-être venu de se demander si on ne doit pas redécouvrir ?

La réforme des concours préconise que les programmes des concours soient alignés sur les programmes de l'enseignement secondaire, donc que le contenu même de la formation universitaire réponde aux enjeux mémoriels de la société ou ses représentants politiques, qui ont plusieurs fois la preuve, ces dernières années, de leur incapacité à vouloir régenter officiellement le passé.

Concours : garants de la qualité de la formation ou obstacles à la rénovation ?

Dans la crise que nous traversons actuellement, provoquée par le rythme effréné des réformes, il est assez courant d'opposer le disciplinaire au didactique, le contenu au destinataire, la faculté à l'PUFM. Cette opposition me paraît fallacieuse. Lorsque, paré des lauriers pas encore fanés de l'agrégation, je me suis trouvé face à une classe de sixième, j'étais persuadé qu'il me fallait un enseignement de didactique pour compenser ce que je croyais être un surcroît encombrant de science. Je continue à penser qu'une réflexion sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation est absolument nécessaire, et que, au nom du principe « le professeur est libre dans sa classe », nous pouvons devenir totalement aveugles à nos pratiques. Néanmoins, quelques années au collège m'ont appris



aussi qu'une bonne formation disciplinaire donnait une certaine aisance et une certaine liberté dans la manière de traiter les sujets du programme. Formateurs de l'IUFM et inspecteurs pédagogiques régionaux assurent que c'est de formation disciplinaire que les professeurs du primaire et du secondaire ont besoin. Sans doute faudrait-il maintenir un lien entre ceux-ci et l'enseignement disciplinaire dans le cadre de la formation continue, complètement absente des actuels projets de réforme.

On s'accorde à dire que le garant de cette bonne formation disciplinaire, c'est le concours. La préparation des concours mange une grande partie du temps et de l'énergie des enseignants-chercheurs d'histoire, qui, après tout, pourraient les dépenser à produire des connaissances originales ou à les diffuser par d'autres moyens. Elle structure fortement la discipline, par ses programmes bisannuels extrêmement lourds et ambitieux, qui, jusqu'à maintenant, correspon- daient à des compromis entre une certaine actualité de la recherche et l'adaptation nécessaire de celle-ci au format d'une « question de concours ». Elle produit des cohortes d'enseignants du secondaire sans doute très homogènes du point de vue de leur culture disciplinaire.

Ces programmes se répartissent équitablement entre les quatre périodes historiques (Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, Époque contemporaine). Ce découpage chronologique européen, voire franco-centré, forme un horizon indépassable : tout l'enseignement, depuis la première année de licence, est rythmé par lui, et les commissions de spécialistes recrutent également les enseignants-chercheurs sur cette base. Il n'a pourtant que de minces justifications épistémologiques. De plus, il s'accompagne de découpages plus fins, tout aussi structurants. Ainsi, en histoire moderne, les sujets de concours alternent les siècles (XVI^e / XVII^e / XVIII^e) ainsi qu'en contemporaine (XIX^e / XX^e). Les recrutements d'enseignants-chercheurs se plient aux mêmes fines tranches chronologiques. La formule du master, telle qu'elle était expérimentée chez nous depuis quatre ans à peine, offrait par bonheur des thématiques faisant fi de ce découpage. Cette première fois, un « antiquisant » et un « contemporainiste » pouvaient enseigner dans un même cours. Cette évolution correspondait aussi à une évolution de la recherche, qui associe de plus en plus souvent des spécialistes de périodes historiques différentes autour d'une thématique commune. Il est fort à parier que les nouvelles commissions devant sacrifier certains cours, supprimeront en priorité, dans le secondaire, l'essentiel, c'est-à-dire des postes en antichambre de la

moderne et XIX^e siècle, étant entendu que le XX^e siècle risque de saturer tout l'enseignement de l'histoire, de l'école à la faculté, si l'on n'y prend garde.

Quelques propositions de changement

Le modèle du concours induit aussi la nature des exercices proposés aux étudiants dès la première année. La dissertation et le commentaire de texte sont les rois de l'enseignement de l'histoire. Ces exercices ne manquent pas d'efficacité et d'utilité, et on peut affirmer sans risque que les bons étudiants d'histoire savent finalement écrire et analyser des documents quand ils quittent le cursus,

ce qu'ils peuvent valoriser sur le marché de l'emploi en dehors de l'enseignement. Cependant, d'autres exercices, pratiqués dans d'autres concours, comme la note de synthèse, pourraient tout aussi bien convenir. À l'âge de l'informatique et de l'Internet, les historiens, comme tout le monde, sont débordés par la masse de publications et d'informations mises en circulation, et c'est le choix pertinent dans cette quantité infinie et indéfinie de documentation qui pose problème. Or, nos étudiants ne sont guère outillés pour la recherche documentaire, ni la présentation d'un dossier avant leur préparation au mémoire de master. Ce dernier permet d'évaluer les capacités à maîtriser une documentation, à faire un choix pertinent d'historiographie, à construire un dossier à partir d'une source et d'une bibliographie, à faire un plan et à rédiger un bas de page, ou tout simplement à évaluer la pertinence et correctement selon des règles strictes. À l'école, il n'y a pas là des capacités que nous souhaiterions transmettre aux futurs enseignants du primaire et du secondaire. Elles ne se mesurent-elles pas mieux sur un mémoire que dans une dissertation ou un commentaire de texte ? Les concours et examens ont déjà adopté ces méthodes.

Toute réforme est qu'une douce utopie, qui n'est pas viable dans le monde du jour. Il y a de fortes chances que, si la réforme est menée, il n'y ait plus de place pour un véritable enseignement de recherche aboutissant à un mémoire.

Enfin, ce n'est pas vraiment de ces choses-là qu'il est question dans les réunions et les AG. On y considère la répartition programmée des heures d'enseignement – et les postes universitaires, la désaffection probable des étudiants pour la recherche dans les disciplines littéraires, la remise en cause souterraine du statut de la fonction publique... Il y a là, en effet, suffisamment de matière à s'inquiéter et à discuter.

On ne peut pas réussir une réforme sans gagner d'abord la confiance des acteurs. Or, celle-ci fait complètement défaut.

Bernard Heyberger

Professeur d'Histoire Moderne

Responsable du master « Sciences Historiques »

Université François-Rabelais, Tours

Pourra-t-on former des enseignants de sciences physiques ?

Hervé Grau

Derrière ce titre un peu inquiétant est posé un réel problème pour l'enseignement des sciences physiques aujourd'hui : recrutement des enseignants et choix des contenus, il faut tout revoir.

On pouvait penser qu'à la fin des années quatre-vingt-dix, on disposait d'idées assez claires sur la question. Même s'il restait encore beaucoup à faire quant à la mise en place effective dans les cursus des enseignants de sciences physiques, quelques ouvrages servaient de base à un certain nombre de formations initiales ou continues¹. Dans le même temps, les groupes Évariste² et Ideao, en liaison avec l'INRP, menaient des travaux pour développer les usages de l'ordinateur au laboratoire. Toutes proportions gardées, une révolution comparable à celle qui avait touché l'enseignement des mathématiques avec l'introduction des mathématiques modernes et la création des Irem dans les années soixante-dix, venait considérablement rénover l'enseignement des sciences physiques que d'aucuns trouvaient un peu sclérosé. L'école élémentaire n'était pas oubliée avec le projet « La main à la pâte ».

Mais aujourd'hui, plusieurs questions fondamentales restent en suspens.

Le recrutement

C'est tout d'abord la question du concours de recrutement des enseignants de sciences physiques qui pose problème. Il faut bien avoir conscience que dans notre système actuel, ces concours sont figés à bac+2, puisque l'agrégation scientifique repose essentiellement sur les programmes des classes préparatoires aux grandes écoles. Or si ces programmes sont relativement bien faits, ils ont tout de même l'inconvénient majeur d'ignorer totalement ou presque la physique moderne ! Comme l'indiquait José-Philippe Pérez³, seules quelques traces ténues de relativité et de mécanique quantique apparaissent dans les programmes. Qu'on ne se trompe pas : les enseignants

dans le cadre de leurs programmes le jour de l'inauguration du LHC, le plus grand accélérateur de particules du monde ? En ce qui concerne les connaissances expérimentales des futurs professeurs, ils sont évalués parfois par des expériences compliquées et couteuses, totalement décalées, à la fois avec la réalité de l'expérimentation menée par les élèves et avec la pratique des chercheurs ! Les facultés sont souvent obligées de détacher un enseignant-chercheur à la préparation exclusive des épreuves expérimentales du concours. La place des concours dans la formation doit donc être impérativement révisée, à la fois sur la question de sa temporalité et de son contenu.

L'histoire des sciences reste méconnue

À propos de contenus, la question de l'histoire des sciences et des techniques doit être évoquée. Depuis des lustres, « épistémologie », « histoire des sciences », sont des mots qui apparaissent dans les vœux pieux de la formation d'un enseignant scientifique, parfois même dans la formation des scientifiques tout cours. Cela a été écrit, souhaité, recommandé, tant dans les programmes des classes que dans les formations universitaires, mais c'est un enseignement qui reste confidentiel, à la différence des pays anglo-saxons. Paradoxalement, il existe des écoles d'ingénieurs qui ont mis en place un enseignement d'histoire des sciences, mais il n'y a pas d'épreuve d'histoire des sciences à l'agrégation de physique⁴. On sait que cela ne suscite aisément l'intérêt des élèves, mais il soit bien utilisé. Il faudra une décision politique pour oser l'imposer dans les cursus de formation des enseignants et qu'il soit fait par des personnes formées à la tâche.

La formation des enseignants reste à faire

Autre point non résolu : il est souvent que les premiers enseignants de sciences physiques que rencontrent les élèves sont ceux des écoles. Alors que l'association professionnelle des professeurs de mathématiques a pour devise « de l'école à l'université », le poids de la tradition est tel qu'il équivaut pour les professeurs de physique à ne pas sortir du monde du lycée. Ce n'est d'ailleurs pas le côté que les professeurs des écoles vont pouvoir rendre de l'aide. D'autre part, au niveau de la formation initiale, le succès de « La main à la pâte » n'a pas entraîné la prise de conscience de la nécessité d'une formation scientifique solide pour les professeurs des écoles, même si l'objectif principal de la formation initiale est la pratique de la démarche expérimentale, la valeur d'une expérience ne peut être exploitée que si le professeur des écoles a les outils nécessaires pour le faire. Ainsi, il faudra bien que le professeur des écoles ait pu se construire une représentation scientifique correcte pour s'expliquer le fait que l'eau solide prend plus de place que l'eau liquide...

Vulgarisation et formation

Et nous arrivons au point fondamental déjà esquissé lorsque nous avons parlé des concours. Il y a eu une formidable accélération des connaissances dans le domaine des sciences ces dix dernières années, restée inaccessible au grand public... et parfois aux enseignants eux-mêmes. Qui sait aujourd'hui qu'il y a de la relativité générale et de la physique quantique dans son GPS ? Si l'on veut

4 - Alors qu'il y en avait une en 1924, comme le rappelle José-Philippe Pérez ! Et passée par Paul Langevin...

1 Jacques Toussaint, *Didactique appliquée de la physique moderne*, Nathan, 1996. On peut également citer parmi les grands classiques Guy Robardet, Jean-Claude Guillaud, *Éléments de didactique des sciences physiques*, PUF, 1997, ou encore Annick Weil-Barais, Gérard Lemeignan, *Construire des concepts en physique*, Hachette 1993, ainsi que Laurence Viennot, *Raisonnement en physique*, De Boeck, 1996.

2 Évariste : Études et valorisation des applications de la recherche en informatique sur les systèmes tutoriels d'enseignement. Ideao : Innovation didactique dans l'enseignement assisté par ordinateur.

3 José-Philippe Pérez, « La main à la Pâte, oui, mais avec la Tête ! », *Reflets de la physique*, mai 2008, n°9, page 17.



ramener la science plus près des citoyens, le professeur doit aussi avoir pour but de la vulgariser. Il est évident que cette vulgarisation ne doit pas se substituer à une véritable formation scientifique, ce qui sera sans doute la tentation politique, car cela coûtera moins cher : juste quelques DVD de C'est pas sorcier, par exemple, pourraient faire l'affaire... Si vulgariser n'est pas instruire, le professeur devra pourtant vulgariser des travaux scientifiques d'actualité, car c'est bien lui le premier maillon de la chaîne d'accès à la connaissance, ce qui suppose une « *conception neuve et urgente de la formation continuée des professeurs, école, collège, lycée* », selon les termes de l'Académie des sciences⁵.

Concevoir la formation des enseignants de sciences physiques, de la maternelle à l'université, ne pourra se faire qu'après une profonde réflexion sur les contenus et les objectifs de cet enseignement. Or, quel rôle veut-on lui donner ? Aujourd'hui, les programmes du collège et ceux du lycée déb

une culture scientifique. On a plutôt l'impression que l'on forme finalement nos futurs ingénieurs et techniciens sans qu'ils aient réellement pensé la science. Quant à l'acquisition d'un socle commun de connaissances indispensables au citoyen... ce dernier continue à s'asphyxier tous les hivers avec le monoxyde de carbone pendant que l'on interdit l'usage du gaz dans les salles de travaux pratiques à cause d'une idéologie sécuritaire destructrice... Il va falloir considérablement rénover les contenus, les mettre en perspective et entamer une réflexion sur leur enseignement, car si l'on commence à avoir quelques idées pour faire comprendre la gravitation universelle (il faut s'appeler Newton pour voir immédiatement l'identité entre la chute d'un corps sur la Terre et la rotation d'un corps céleste...), la didactique de la mécanique quantique est encore à inventer. Et pendant que l'on parle de faire des coupes sombres dans le corpus de connaissances scientifiques déjà insuffisantes et dépassées de nos actuels lycéens dont certains devront devenir professeurs, la science avance toujours plus vite. Ça ne va pas être simple de les former...

⁵ La formation des professeurs à l'enseignement des sciences, Recommandations de l'Académie des sciences, novembre 2007.

Exemplaire de démonstration

5. Accompagner l'entrée dans le métier

Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation

Philippe Astier

Être enseignant se vit d'une multitude de façons, et, pourtant, s'identifie aussi à certains actes fondateurs, caractéristiques, essentiels. Si ce texte⁶ n'est pas directement en prise avec les débats actuels, il offre des éclairages indispensables dans la perspective de la nouvelle organisation de la formation : qu'apprend-on, ou pas, « sur le tas », quel peut être le rôle des collègues qui participent, de fait en étant dans leur entourage, ou plus activement en étant « tuteur », à la formation des novices dans le métier ?

Le métier s'enseigne et on ne compte plus les formations et leurs réformes successives. Je voudrais d'abord proposer, souligner que ce métier comme histoire, comme collectif et identité articulés, et qu'il y a des enjeux considérables au regard de savoirs professionnels, de modes de relation, de représentations. Ce qui fait que travailler, ce n'est pas seulement avoir un emploi, mais vivre un travail, faire face aux difficultés personnelles et collectives et y développer un certain art de vivre, un plaisir, un équilibre. Ainsi, pour parler de l'apprentissage dans et par les situations de travail, il faut sans doute ne pas avoir une vue trop étroite du travail en le cantonnant à un répertoire d'actes, à un type de contexte ou à un modèle d'acteur. Les « référentiels », les dites « bonnes pratiques »

et toutes les mises en pièces du travail pour l'objectiver, le gérer, le transformer, ou le modéliser ne sont que des représentations souvent réductrices et parfois trompeuses de sa réalité, à laquelle se confrontent les professionnels et que découvrent les novices. C'est bien pourquoi ce sont les métiers qui sont enjeu de transmission et pour lesquels les professionnels donnent temps et énergie. Ils initient, conseillent ceux qui, malgré leur incompétence, sont l'avenir. C'est dans cette perspective que se pose la question de l'accompagnement de la professionnalisation des enseignants, et ce sont les modalités de ce développement professionnel assisté que l'on va explorer.

« Faire » et apprendre

La formation des novices s'effectue souvent par implication dans les situations de travail, par « immersion », comme on dit parfois. C'est le mode d'apprentissage le plus traditionnel et le plus répandu, mais aussi le plus présent dans nos sociétés très scolaires, de transmission des compétences. En effet, dès que le sujet est confronté à une situation d'agir, cela rend possible deux dynamiques :

- Une mise en œuvre à partir des actions effectuées, des efforts réalisés et des anticipations envisagées. Bien sûr, cela se fait à tout instant, à la fois en confirmation (de ce que nous savons déjà) et en transformation (à la suite des difficultés rencontrées, des problèmes, des erreurs) ;
- Une mise en œuvre en un mot de ce qui est imprévu, inédit, et pour un novice ce domaine est fort vaste ;

La définition de soi comme professionnel, où chaque élément a sa part :

- la dimension personnelle, subjective, le soi comme instance de personnalité qui en intègre les différents aspects ;
- la dimension sociale comme modèle de discours, de pensées et d'actions en lien avec un collectif, un patrimoine, une histoire, des valeurs, une culture qui relie aux autres et aux institutions dans lesquelles on intervient.

Pour cela, ce qui est essentiel, c'est la confrontation aux situations et le pouvoir d'agir dans celles-ci. C'est le modèle de l'apprentissage « sur le tas », dont on peut souligner l'efficacité, rappeler les limites : coûteux en temps, risqué pour les personnes et pour les résultats, fortement dépendant des situations (puisqu'on apprend dans et par les situations, on y apprend ce qui s'y trouve et parfois des éléments qui, pour s'y trouver, n'ont sans doute pas intérêt

6 Ce texte a bénéficié des remarques de Marie-France Baroth et Nicole Priou que je remercie particulièrement pour leur aide.



à être appris). En fait, cet apprentissage, souvent présenté comme un face à face du débutant et de la situation professionnelle, « bénéficie » de nombreuses médiations discrètes qui font que si l'on apprend tout seul, il y a un cadrage social des situations et des apprentissages qui fait que l'on est à la fois moins seul qu'on ne le croit et moins démuni qu'on ne le sent. L'enjeu est alors de « faire », et si possible de « réussir ». Or, les normes de réussite sont souvent multiples, et c'est un effet de la compétence de pouvoir les rendre compatibles, les mettre en synergie : mettre la classe au travail, assurer une intervention didactique pertinente, prendre en compte la diversité des niveaux des élèves ou les difficultés de certains, garantir un climat serein et agréable, être disponible et attentif et incarner l'autorité... Entre les murs a familiarisé avec ces contraintes multiples qui traversent à tout instant la classe et assaillent au point de pouvoir mettre en péril sa préposition, sa légitimité. L'apprentissage sur le tas, par la ceinturation sur l'action, fait du résultat la mesure de valeur de celle-ci et met le novice sous l'emprise de la réussite. Or, cette dernière est parfois un chemin bien court pour découvrir la richesse du métier. Certes, le novice y parviendra, partiellement du moins, à condition qu'il en ait le temps, qu'il parcoure la diversité des situations, que tout cela soit supportable pour lui et pour l'environnement dans lequel il intervient.

« Dire » et apprendre

Mais les novices, et tout particulièrement les enseignants, n'agissent pas seuls. Les autres professionnels et les acteurs de la situation éducative sont présents et interviennent dans cet apprentissage, d'abord en donnant un cadre à l'action professionnelle débutante :

- cadre matériel et institutionnel fournissant des repères pour l'action, même s'ils laissent parfois un peu démuni au moment de s'y engager ;
- cadre relationnel et social qui situe le novice dans un groupe, une histoire, une culture.

Ensuite, en réunissant les professionnels qui, entre eux, ne cessent de parler du travail et, à travers cela, de témoigner de différentes façons de le faire, d'y vivre, de s'y positionner. Depuis les récits des uns faits aux autres, dans les situations les plus informelles, jusqu'aux pratiques et autres débriefings en plénière, les conseils de « vieux routiers » et les propositions des experts de toutes catégories, les discours ne cessent de parler du travail et le métier se construit. Or ces discours, porteurs de l'expérience vécue par les uns, proposée aux autres, sont médiatisés par l'apprentissage par l'action : il serait naïf de penser que ces discours sont « prêts à agir » pour ceux qui les écoutent, mais ils viennent enrichir le patrimoine de représentations de chacun, pour aider, présenter différent à la prochaine séquence. Chaque expérience transforme, et les récits comme les actes y apportent leur contribution. Tous ces discours ne disposent pas du même statut : entre celui de l'inspecteur, du conseiller, du chef d'établissement, du collègue expérimenté, du pair qui confie son expérience ou de la parole de souffrance de celui qui est en difficulté aucun de ces discours n'est le même. Mais l'apprentissage sur le tas est aussi apprentissage dans les

mots qui ne cessent d'accompagner l'action et celui qui la découvre. Parler, c'est continuer à penser le travail après l'action, une fois que les urgences, les difficultés de celle-ci s'éloignent et que le résultat du « faire » est connu, au moins partiellement. Cela permet de penser ce qui a été fait, de le confronter à d'autres actions de soi, d'autrui ou même des actions hypothétiques que l'on peut imaginer pour l'occasion, comme un développement possible des actes effectifs, disponibles pour une action future. C'est bien pourquoi « dire » est une des modalités des apprentissages, et non seulement le fait d'écouter et tenter de comprendre les « dires d'autrui » (prescriptions, proscriptions, conseils, souvenirs, récits...), mais encore ceux que l'on fait soi-même, prenant ainsi cette distance avec notre propre expérience pour pouvoir la communiquer. Et encore davantage si l'interlocuteur, par incompréhension réelle ou feinte, par talent ou par méthode, questionne le discours tenu, pour aider le locuteur à parler et donc penser plus loin que ses actes et ce qu'il en sait.

Apprendre par l'expérience : engagement et dégage

La dynamique qui vient d'être esquissée est celle du développement conjoint d'expériences professionnelles qui se transforment à l'occasion de changements de situation, de part à l'oubli, à l'incorporation, à la réactualisation. Car le mouvement est bien double :

- Engagement dans l'action, « vivre une expérience », vivre cette confrontation avec une partie inédite avec une situation nouvelle, avec son originalité, ses difficultés et met à disposition les ressources que le sujet mobilise sur l'expérience ;
- Dégagement de l'action pour resituer ce qui s'est passé, le contextualiser, l'avoir agi, retrouver des ressources, des connaissances ou des savoir-faire, mais non mobilisés « sur le tas » pour appuyer des analyses, imaginer des alternatives, découvrir d'autres façons de faire et parfois même se mettre à la place d'autrui, c'est-à-dire autant de réflexivité que l'on trouve au cœur de la pratique.

La fonction tutorale

On ne voudrait pas ajouter à ces propos de lourdes prescriptions pour ceux qui s'engagent dans cette aide aux débutants, énumérant les multiples qualités indispensables, les innombrables tâches à accomplir, prescrivant des façons de faire, de dire, de penser. Si les métiers se transmettent, c'est bien que les hommes et les femmes qui les vivent ont à cœur d'y accueillir les novices et de préserver ce qu'ils ont construit. On peut toujours rappeler qu'il est bien d'accueillir les arrivants, de les aider à comprendre ce que l'on voit, et plus encore ce que l'on ne voit pas, de donner des exemples, des recettes, des conseils, du soutien et que l'humour, la solidarité et l'estime ont sans doute autant d'influence formative que les objectifs et les pratiques d'évaluation. Il faut sans doute tout le métier pour faire un professionnel, et, quand cela manque, il est bien rare que d'autres ne pourvoient pas à ceux qui font carence. On dira donc d'abord que le tutorat est une fonction qui peut être individualisée, mais aussi largement partagée au sein d'une équipe ou avec d'autres acteurs.

Mais pour être répartie, la fonction n'en est pas pour autant diluée. L'intérêt d'une médiation dans ces processus est

d'abord de les rendre possibles quand ils sont en difficultés, quand la parole n'a plus sa place, quand l'action se défait ou se réduit sous les avalanches de prescriptions, quand les sujets ne parviennent plus à se confronter aux situations, quand la répétition et la conformité tiennent lieu de réflexion et la langue de bois de discours professionnel. Il s'agit de manifester comment chacun propose une version personnelle du métier, ni parfaite, ni exemplaire, mais professionnellement pertinente et socialement légitime. C'est sans doute aussi de pouvoir porter le débat sur ce

qui, dans l'expérience du sujet, dans la situation vécue ou dans le contexte rencontré, va de soi ou ne se pose pas : pouvoir rendre présentes ces autres façons de faire et de penser légitimes et ressources du collectif pour chacun. C'est également manifester l'acceptable et l'inacceptable du travail et témoigner des débats de valeurs intriqués dans les actes. C'est enfin porter au cœur de l'expérience de l'un le témoignage de l'expérience de l'autre et refaire, à chaque instant, la trame et la chaîne de ce qui fait le métier comme à la fois d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Philippe Astier

Université Lyon 2

Exemplaire de démonstration



La fonction formative des établissements du 1^{er} degré

Sylvie Crépey, Béatrice Mas
et Richard Wittorski

Le premier lieu de formation pour les jeunes enseignants, c'est l'établissement où ils sont nommés. Consciemment ou non, pour le meilleur ou non, ils y forgent leur identité professionnelle. Mais les établissements ont-ils une réflexion sur leur rôle de formation ?

S'intéresser à la question de l'établissement formateur répond à des enjeux très actuels :

- L'inscription, dans le cahier des charges de la formation des enseignants de 2006, du rôle formateur de l'établissement contribuant ainsi directement au développement des dix compétences (cette contribution n'est pas nouvelle, mais sa reconnaissance l'est) ;
- La tendance, dans les derniers textes produits par l'institution, à donner une place plus grande à l'établissement dans l'organisation du travail, l'évaluation professionnelle. Cette thématique a également été évoquée dans le texte *Accueil, aide au recrutement et formation initiale des enseignants de l'enseignement catholique* approuvé par le Comité national de l'Enseignement catholique en juillet 2007 : « Tous les établissements de l'enseignement catholique auront désormais à assurer un rôle de formateur ».

L'une des questions importantes consiste à se demander comment les établissements peuvent participer plus directement à la formation des nouveaux enseignants. Nos réflexions y contribuent plus directement. Nous nous proposons d'entrer dans la question en abordant tout d'abord une conception d'emblée collective de la formation. Autrement dit, les apprentissages visés ne sont pas ceux d'une dimension individuelle, ils impliquent des apprentissages, de sorte que l'on peut comprendre l'établissement comme étant un lieu de formation pour les enseignants en formation, mais aussi pour les autres acteurs présents dans une situation d'apprentissage et de développement professionnel continu.

Activité, compétence et développement professionnel

L'intérêt pour la question de l'établissement formateur est indissociablement lié à l'apparition du modèle de l'enseignant professionnel, celui du praticien réflexif. Cette conception repose notamment sur l'idée que le professionnel est celui qui sait s'adapter à des situations

changeantes et produire des réponses inédites qui sont autant d'occasions d'apprentissages au fil de l'activité.

Dès lors, s'intéresser à la question de l'établissement formateur nécessite probablement de se doter d'une conception d'ensemble des liens entre « activité-compétence-professionnalisation et développement professionnel ».

• « Liens activité-compétence »

L'activité est ce que fait le sujet dans une situation particulière. Elle est à envisager comme étant à chaque fois une configuration singulière sujet-environnement-activité. Elle s'accompagne de significations (celles que le sujet donne à son action et à la situation) et d'affects.

Le sujet ne se déclare pas lui-même compétent et ne parle pas spontanément de ce qu'il fait en termes de compétences (sauf s'il est invité à le faire). Dès lors, les compétences ne sont pas des propriétés intrinsèques des sujets, mais des propriétés/qualités attribuées par l'environnement à un sujet à partir du constat que son activité mène à un succès.

Deux conséquences : l'attribution de compétences ne peut se faire qu'à partir d'une analyse de l'activité elle-même ; le processus d'évaluation des compétences est intrinsèquement lié à la production (sociale) des compétences.

• « ... et développement professionnel »

Dès lors, l'évaluation des compétences s'inscrit dans une logique sociale de négociation de sens : l'individu met en œuvre une activité qui contribue à son développement professionnel dont il sollicite la reconnaissance par l'environnement, et l'environnement lui offre à la fois un discours sur les compétences (qui offre de professionnalisation, valant offre de reconnaissance identitaire) et sur les critères et outils d'attribution des compétences à partir de l'activité déployée.

La définition du métier d'enseignant en dix compétences et le développement d'un discours concernant l'enseignement professionnel renforcent la participation des enseignants à l'évaluation et les conduisent à développer des démarches combinant autoévaluation, évaluation, co-évaluation. L'évaluation professionnelle, au niveau de l'établissement et au-delà de l'évaluation des stagiaires, prend ainsi une place plus importante.

Les réflexions et propositions en vue d'accroître la contribution formative des établissements scolaires

Axe 1 « Les acteurs concernés/impliqués » (stagiaires, maîtres d'accueil, maîtres associés à la formation, professeurs des écoles, chefs d'établissement, inspecteurs...)

Nous faisons ici une différence entre les acteurs ayant une fonction prévue/officielle de formation (par exemple, les maîtres d'accueil, les maîtres associés à la formation, les chefs d'établissement, les inspecteurs...) et ceux qui, au travers de leurs interventions, produisent des effets d'apprentissage chez autrui, sans qu'ils aient une fonction officielle de formation (les pairs stagiaires, les équipes de terrain, etc.), voire des acteurs comme les parents et les psychologues, qui par leur regard différent suscitent une prise de recul.

Acteurs	Questionnements/points de vigilance
Les collègues et les pairs	• Les enseignants acceptent-ils de « dire » et de questionner leur pratique avec un ou plusieurs collègues ? • Le travail entre pairs est-il institutionnalisé ? • Existe-t-il des espaces de liberté, sans contrôle de l'institution ? • Les enseignants se sentent-ils concernés par la formation, s'autorisent-ils à contribuer à la formation ? • Quelles connaissances les enseignants ont-ils des dispositifs de formation initiale (connaissances de base) ? • Comment modifier certaines représentations du métier d'enseignant parfois vivaces : passer d'une conception du métier selon laquelle il relève d'une logique individuelle et selon laquelle la formation initiale suffit à préparer définitivement au métier, à une conception valorisant le collectif professionnel et l'idée d'un apprentissage permanent ? • Comment faire comprendre au stagiaire qu'il n'agit pas seulement dans un but d'efficacité, mais aussi d'apprentissage ?
Le collectif d'enseignants	• Existe-t-il dans l'établissement une dynamique de travail ou d'échange collectif sur des objets communs ? • Existe-t-il des temps de prise de recul et de réflexion rétrospective ou anticipatrice à propos des pratiques ? • Existe-t-il des espaces de liberté ? • Est-on plutôt dans l'échange d'informations ou dans de la construction collective de savoirs (cf. développement des compétences collectives) ? • Le projet d'établissement contribue-t-il à faire vivre le collectif ? • et inversement ?
Le chef d'établissement	• Est-ce que le type de management autorise, favorise les initiatives, permet de réguler la vie collective et garantit la cohérence avec le projet éducatif ? • Le chef d'établissement conduit-il des analyses de besoins ? • Comment permet-il à chaque acteur d'adopter une posture d'apprenant et de jouer un rôle dans l'apprentissage collectif ?
Les maîtres accompagnateurs et les maîtres associés à la formation	• Comment contribuent-ils à développer le questionnement des stagiaires sur leur environnement et leur pratique ? • Comment contribuent-ils à susciter l'idée qu'il n'existe pas une bonne pratique, mais des bonnes pratiques ? • Quel regard critique portent-ils sur leur propre pratique d'enseignant sur la complexité du métier qui exclut tout modèle unique ? • Quelle place est laissée au stagiaire pour l'appropriation de son parcours ? • Quelle posture d'accueil, quel relationnel ? • Quelles sont les ressources mises à leur disposition ?
Les animateurs formateurs	• Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ? • Comment tenir compte, mais aussi savoir prendre de la distance par rapport à ses premières impressions sur les stagiaires, comme par rapport aux impressions d'autres (cf. posture déontologique) ? • Comment l'animateur formateur va-t-il aider le stagiaire à faire le lien entre centre de formation pédagogique (CFP) et établissement (contextualisation/décontextualisation) ? • Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ?
Les formateurs CFP	• Comment prendre en compte le décalage entre ce qui est dit en CFP et ce qui se vit dans l'établissement ? • Comment le formateur va-t-il aider le stagiaire à faire le lien entre CFP et établissement (contextualisation/décontextualisation) ? • Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ? • Comment aident-ils les stagiaires à organiser des priorités de travail ? • Qu'est-ce qui formalise la pratique pédagogique construite autour de la formation des stagiaires ? Quelles rencontres sont prévus ? • Quelle place est laissée au stagiaire pour l'appropriation de son parcours ?
Les inspecteurs	• Comment gèrent-ils les différents aspects de leur fonction (formation/évaluation) ? • Quelle place est laissée au stagiaire pour l'appropriation de son parcours ? • Comment faire en sorte que l'inspection/évaluation permette non seulement une reconnaissance de compétences, mais constitue également une opportunité pour « ouvrir » des pistes ?
Les stagiaires Les T1	• Comment outiller les stagiaires pour discerner entre les apports de ces différents acteurs ? Quel regard critique ? • Comment faire comprendre au stagiaire qu'il n'agit pas seulement dans un but d'efficacité, mais aussi d'apprentissage ? • Quelle place est laissée à chacun pour l'appropriation de son parcours ?



Axe 2 « Susciter/favoriser/soutenir des apprentissages en continu dans l'établissement et au fil de l'activité professionnelle »

Les éléments qui nous semblent favoriser l'impulsion et le développement d'apprentissages dans les établissements sont les suivants :

- Un style de management (chef d'établissement) permettant de prendre en compte la parole de chacun, d'impulser un projet collectif, de faire vivre une équipe (plus qu'une somme d'individus), de repérer et de valoriser les compétences de chacun, de penser la différence comme une chance, de créer un climat de confiance (laisser prendre des initiatives), d'anticiper les résistances et de mettre « de l'huile dans les rouages » (fonction de régulation) ;
- Valoriser les réussites, donner l'autorisation implicite et explicite de prendre des risques ;
- Instituer et vivre des événements collectifs fédérateurs. Par exemple, les rituels de formation, d'accueil, d'intégration, les temps forts qui développent le sentiment d'appartenance ;
- S'ouvrir sur l'extérieur, développer des collaborations avec d'autres établissements et structures en vue de favoriser une décentration, recourir à des intervenants externes (effet du tiers), l'apport de ressources nouvelles propices à des apprentissages (de ce point de vue, l'établissement ne serait formateur que s'il est capable de ne pas fonctionner en seule logique de « vase clos ») ;
- Mettre en place des outils de transmission interne de l'expérience, des outils de « legs » (anciens vers nouveaux) ;
- Se doter d'outils de pilotage (des grilles de travail, des échéances à respecter...) et favoriser des temps de concertation, de travail en équipe, notamment en faisant que chaque problème rencontré soit une occasion d'analyse et de formalisation des réponses données. Dans le même esprit, favoriser, par exemple, la mise en œuvre de recherches-actions pour l'innovation, favoriser des moments de co-construction d'outils nouveaux pour les pratiques professionnelles ;
- Proposer aux enseignants stagiaires de réaliser, à leur arrivée, un diagnostic de leur établissement, organiser une fonction d'accueil des élèves ; organiser des ateliers de réflexion et de planification dans les établissements.

Axe 3 « Communiquer / formaliser / évaluer / capitaliser / diffuser l'expérience / pratiques nouvelles »

Les éléments facilitants nous semblent être :

- Prévoir des temps institutionnalisés de réflexion collective et de capitalisation (favoriser la mémoire collective) ;
- Tenir compte des apprentissages acquis pour construire le projet d'établissement, prévoir les moyens de repérer tous les nouveaux apprentissages ;
- L'analyse de pratiques, l'auto-confrontation pour prendre du recul, identifier les apprentissages, susciter des discussions sur le métier et formaliser les pratiques ;
- Évaluer pour reconnaître (et ainsi attribuer une légitimité) les apprentissages ;

- Développer les occasions d'écriture sur les pratiques pour communiquer (site DDEC, institut missionné, Formiris, observatoire pédagogique...). Un encouragement institutionnel à favoriser...
- Communiquer dans un réseau (d'établissements, de structures...) et non seulement à l'interne d'un établissement ;
- Mettre en place un « centre ressources » (lieu d'information et de capitalisation de pratiques nouvelles, observatoire des innovations).

Axe 4 « Une alternance intégrée / intégrative » (centre de formation-terrain)

Le groupe de travail a considéré qu'il était important de situer l'établissement dans une logique globale de formation. L'enjeu est ici de favoriser l'articulation la plus étroite possible entre les deux espaces-temps de la formation (CFP et établissement) dans une « conception intégrative et itérative de l'alternance » plutôt que juxtapositive ou cumulative.

Dans cet esprit, plusieurs pistes sont envisageables :

- Affirmer que vivre des temps et de lieux différents d'apprentissage permet de nourrir la formation une logique dominante de formation au poste de travail ;
- Proposer des moments de construction d'outils communs de formation aux établissements et instituts missionnés (analyse de besoins, d'évaluation, cahiers de charges, comment décliner localement, en tenant compte des spécificités des établissements, les compétences des enseignants ?)... Ces moments sont propices au rapprochement des conceptions de la formation au métier, au développement d'un référentiel commun entre tous les acteurs ;
- Mettre en évidence la nécessité de l'appropriation par le terrain des outils d'organisation de la formation (les compétences de l'enseignant, etc.)

Enfin, en tenant compte des probables évolutions de la formation dans les toutes prochaines années, mettant en avant la logique d'accompagnement sur le terrain, la question de l'établissement formateur deviendra centrale. Les questionnements proposés dans ce document peuvent aider à construire une culture commune autour de ce qui forme un stagiaire. La thématique de l'établissement formateur ne concerne pas uniquement la formation initiale, mais constitue aussi une réponse aux souhaits de développer la professionnalisation de tous les enseignants (au sens où les enseignants prennent plus d'initiatives, construisent des réponses locales et tirent des enseignements de leur pratique). Cette démarche s'inscrit dans une perspective d'autonomisation plus grande de l'établissement, rendue nécessaire dans un contexte marqué par la complexité.

Dans ce cadre, les organismes de formation conservent un rôle central. Ils permettent de dépasser une simple logique d'adaptation au travail en favorisant, dans les modalités de formation proposées, une prise de recul, un transfert possible à d'autres personnes ou à d'autres situations.

Pour toutes ces raisons, on ne peut penser apprentissage individuel sans penser apprentissage collectif, voire organisationnel. Le document proposé ici n'est pas normatif, mais peut être considéré comme un support pour la poursuite de réflexions communes. Les propositions qui n

contient sont loin d'être définitives et sont soumises aux acteurs de terrain dans le but de susciter un échange visant

un enrichissement des pistes proposées à moyen terme, à décliner selon les lieux.

Sylvie Crépy et Béatrice Mas
Services nationaux, Formiris

Richard Wittorski
Professeur des universités

Ce document présente le travail engagé par le groupe intitulé « établissement formateur, 1^{er} degré » composé de directeurs d'association territoriale Formiris, de directeurs de centre de formation pédagogique, équivalent des IUFM pour l'enseignement privé, d'animateurs-formateurs, de formateurs-chercheurs, piloté par la mission École et la mission Recherche de Formiris et accompagné par Richard Wittorski.

SitEColes : www.sitecoles.org ou www.formiris.org

Exemplaire de démonstration



Se former dans l'école

Entretien avec Jean-Marie Grégoire

Jean-Marie Grégoire est chargé de direction d'une école d'application en réseau « ambition réussite » : quatre classes maternelles, cinq classes élémentaires, neuf enseignants, dont cinq maîtres formateurs.

Apprendre à exercer son métier dans une école et pas seulement dans une classe, avec des collègues, jeunes comme plus expérimentés, et pas seulement des formateurs, avec des élèves et pas seulement des cours de didactique : des principes forts pour le directeur de cette école d'application accueillant des stagiaires de l'IUFM.

Pouvez-vous nous présenter la genèse de ce projet et ses particularités ?

L'idée de départ s'est consolidée autour du besoin d'un lieu de formation en zone sensible. C'est par la volonté d'une inspectrice, à une époque où l'on se rendait compte que les écoles d'application n'étaient pas représentatives de ce que les enseignants rencontraient en sortant de leur formation, que ce projet a vu le jour.

Les parents fuyaient l'école qui n'avait pas bonne réputation. Nous sommes passés progressivement de six à neuf classes, ce qui est énorme pour une école de cette taille.

Il y avait au départ deux maîtres d'application. Chaque classe ouverte devenant classe d'application, nous avons actuellement cinq maîtres formateurs.

L'école n'est pas caractérisée par un projet spécifique, mais deux idées majeures dominent :

- la relation avec les familles ;
- le travail collectif entre les neuf enseignants, la distinction entre les statuts, formateurs et non formateurs.

Qu'est-ce qui se construit de spécifique avec les parents de l'école ?

Dans un quartier où le qu'en-dira-t-on est très fort, il est capital que les parents aient un stage de l'école.

Dès l'arrivée des enfants à l'école, on met l'accent sur la relation avec les parents. Il y a une politique éducative, les parents ont le droit d'investir dans l'école, à en construire une idée positive. Nous proposons des réunions, mettons en avant les réussites, rejetons la fatalité. Les enfants voyaient les parents s'investir, adhérer au projet de l'école, et cela influait sur leurs progressions dans les apprentissages.

Quels types de visiteurs viennent à l'école ?

Les sollicitations de l'IUFM sont importantes pour les professeurs des écoles en première année (PE1), plutôt

dans des observations, comme pour ceux en deuxième année (PE2), lors de la pratique accompagnée et dans les stages filés. Des enseignants ou étudiants peuvent également demander à venir, ainsi que des élèves de troisième.

Du point de vue de la formation, comment définir le projet de l'école ?

Le maître mot, c'est l'autoformation, interne à l'école. Ici, beaucoup arrivent avec des certitudes, qui se transforment peu à peu. Ceux qui ont passé leur certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur-maître formateur ailleurs ne l'ont pas fait dans les mêmes conditions d'exercice, et l'adaptation est plus ou moins difficile. Elle se réalise grâce à cette mixité des enseignants. Les collègues préparent leurs cours en binômes formateurs et non formateurs. Chacun y trouve un intérêt et cela rejaillit auprès des PE1 et PE2. C'est une situation enrichissante qui permet de mieux répondre aux interrogations des stagiaires, car les échanges ont déjà bien nourri le questionnement.

C'est mieux qu'il n'y ait pas que des maîtres formateurs au sein de l'école. Ici tout le monde a le même régime et les maîtres formateurs sont bien contents de pouvoir s'appuyer sur les autres. La collégialité est très forte, en dehors de tout sentiment de compétition.

Certains instituteurs sont d'abord des maîtres d'accueil temporaires ou accueillent des stagiaires dans différentes situations.

On essaye d'intégrer les stagiaires avec les professeurs stagiaires. Je prends sur mon vendredi après-midi pour leur présenter la vie de l'école, au-delà des aspects pédagogiques qu'ils peuvent voir dans la classe. Les PE1 voient plus le fonctionnement de l'école, posent des questions globales que les PE2 approfondissent un projet précis. Dans les deux cas, l'essentiel est l'envie de participer, à aller plus loin que rester au fond de la classe. Quand un stagiaire vient voir la classe d'un maître formateur, il peut aller dans un autre groupe, rencontrer différentes réalités. Ils peuvent aller aux ateliers décloisonnés le mardi (atelier de français) et le vendredi (art, culture et sciences). Cela leur permet de voir la vie d'une école de manière globale. Ce qui nous permet de leur faire comprendre, c'est que le stage, avant d'être dans une classe particulière, a lieu avec tout le groupe. Le gamin arrive à 8 h 35 et peut ne repartir qu'à 18 h 30. Je leur demande de se soucier du périscolaire, même si ce n'est pas un temps qui leur appartient. Quand je les vois partir le midi, je leur demande : « Vous ne restez pas ce midi ? ». Souvent ils sont étonnés, puis se débrouillent pour venir un autre jour. Il suffit souvent de le leur signaler.

L'élève est d'abord dans une école. Il faut leur montrer que les enfants peuvent circuler, que l'on peut travailler ensemble. Je suis sûr qu'il existe des endroits où les stagiaires ne voient qu'une classe. Beaucoup de stagiaires disent qu'ils sont isolés. Ils sont dans des écoles qui ne sont pas d'application et où l'on a imposé à l'équipe un stage filé. Le directeur, dans ces conditions, n'est pas toujours disponible. Ici, les collègues acceptent de donner de leur temps. Un stage filé l'année dernière, avec en appui un formateur venant de l'extérieur, s'est très bien passé. Les difficultés apparaissent au début, mais avec l'appui de l'équipe, au bout d'un mois, elles sont résolues. Le message que l'on martèle, c'est « Ouvrez-vous, ouvrez votre classe ! »

Comment les stagiaires perçoivent-ils cette vision du métier ?

Assez bien. Ils sont enchantés. Malheureusement, si dans les compétences demandées aux professeurs des écoles, on cite l'intégration du stagiaire, je doute que cela fasse partie des priorités observées par les maîtres de stage. Cela n'est pas pris en compte par l'IUFM, et donc pour les stagiaires, la grande préoccupation c'est la classe, pas l'école. Dans ces conditions, le risque d'enfermement et de repli sur soi est lourd.

Est-ce que les stagiaires sont moins « consommateurs » ici qu'ailleurs ?

Ils le sont de toute manière. Ils sont très friands de recettes. Mais ce qu'on leur demande est dur. Pendant qu'ils sont en pratique accompagnée, ils soufflent un peu. C'est un site de refuge. Il n'est pas sûr qu'ils recherchent à prendre des moments de classe. Il faut donc un peu forcer la porte, affirmer qu'une réussite de séquence est aussi conditionnée par les facteurs externes, qu'il ne faut pas rester centré sur telles conséquences à tel instant.

Les sollicitations sont multiples : dans le premier degré, la vie scolaire, par exemple, c'est aussi nous. L'accueil en maternelle est primordial. Il reste des questions importantes qui sont délaissées, comme la sécurité et la responsabilité.

Dans cette formation en alternance, que pensez-vous de la formation proposée à l'IUFM ?

La tâche est lourde pour les IUFM. Ils n'ont probablement pas assez de temps pour tout prendre en compte, mais je trouve cette formation trop centrée sur la didactique et sur la classe. Par exemple, cela m'horripile un peu lorsque l'on parle des règles de fonctionnement si l'on ne s'occupe pas du reste de l'école ?

Quelle est votre relation avec l'IUFM ?

On n'a pas beaucoup de retour. Si les PE2 venant sur une école et leurs formateurs appartenaient tous à un même groupe de référence, on pourrait trouver des points de convergence. Mais tout cela est très dilué. On peut

accueillir jusqu'à quinze PE2 en même temps et certains ne se connaissent pas. On note une certaine déconnexion avec l'IUFM, qui n'est pas au courant du fonctionnement de l'école. Les responsables de groupes de référence n'y mettent pas les pieds. Ce ne sont d'ailleurs pas eux qui envoient les stagiaires. C'est le centre de formation. À l'exception de stagiaires pouvant rencontrer des difficultés, on ne porte pas attention au contexte de l'école. On envoie dans une classe. Le souci que l'on apporte à travailler avec les familles, par exemple, rentre peu en compte.

Prendre en compte la globalité reste donc pour vous le fondement du métier. Y a-t-il d'autres assises importantes ?

La connaissance de chaque gamin. Pour mener à bien une séquence, on doit le faire en pensant à la spécificité des individus et non pour un groupe indifférencié. Les cours de didactique, c'est l'anonymat. On construit la séquence pour un groupe. Ensuite, quand on rencontre un problème, on ne sait plus comment le traiter. Il existe des sites où l'on peut trouver des préparations toutes faites. Certains stagiaires demandent pourquoi passer du temps à les construire, sans comprendre que chaque élève est particulière.

Si on devait refaire les IUFM, que proposeriez-vous ?

Sans vouloir revenir en arrière, je trouve que la construction des microséquences était très bonne. On avait fait ensemble une séquence. On l'observait, on la discutait. On revenait dessus. On apprenait à se regarder plus exigeant, plus distancié, collectivement. Aujourd'hui, la formation est trop individualisée et fragmentée. Les stagiaires ne s'y retrouvent plus. On a individualisé son stage filé, sans réussir à construire. Il y a un manque de matière commune. Cette dernière est nécessaire, entre théorie et pratique, mais il faut aussi des points d'appui sur le terrain.

Que pensez-vous de la formation qui se profile ?

Cela change régulièrement. Il est très difficile de s'y repérer. C'est surtout pour les jeunes qui veulent préparer ce métier qui m'inquiète. Quelle vision du métier leur propose-t-on ?

Jean-Marie Grégoire

Directeur d'école à Nantes

Propos recueillis par Jean-Martial Fouilloux, automne 2008

Exemplaire de démonstration



Conseiller pédagogique : entre accompagnement et médiation

Françoise Grégoire

Dans le feu de l'action, les enseignants débutants mettaient de côté les savoirs théoriques de l'IUFM et paraient au plus pressé. Le conseiller pédagogique jouait un rôle de médiateur entre ces savoirs et les réalités du quotidien, rôle à renforcer et reconnaître institutionnellement dans la nouvelle configuration de la formation initiale.

Matthieu est titulaire pour la première année (T1). Nommé pour l'année sur une commune rurale de 5 000 habitants à environ soixante kilomètres au nord de Nantes, il a en charge une classe de moyenne et grande sections de vingt-sept élèves, dont une grande majorité se rend à l'école en utilisant les transports scolaires. Les parents sont agriculteurs ou employés à la laiterie installée au centre du bourg.

Émilie S. est T1. En poste pour l'année dans une commune de l'agglomération nantaise, à la population favorisée, elle assure la conduite d'une classe de trente élèves de CM2 dans une école élémentaire de douze classes. Les parents, cadres, médecins ou professeurs, travaillent tous et confient leurs enfants à l'école pour des journées continues, de 8 h à 18 h 30 pour certains.

Je suis conseiller pédagogique sur la circonscription (CPC) où se situent ces deux écoles et j'assure l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Ce suivi se fait dans un dispositif d'ensemble alliant l'accompagnement sur le terrain, délégué aux équipes de circonscription, et un particulier aux conseillers pédagogiques. Ce dispositif est la formation initiale, pris en charge par l'IUFM.

Un dispositif

L'accompagnement sur le terrain se décline selon deux modalités essentielles : la visite et l'observation d'une demi-journée en général, toujours suivies d'un entretien et d'un compte rendu écrit, et les temps de travail en dehors de la classe, souvent à la demande du T1 pour élaborer des outils ; les visites antérieures au stage de début d'année (une à deux suivant les cas) sont destinées à observer prioritairement la conduite de la classe, la relation pédagogique, l'aménagement spatiotemporel, l'adéquation entre la préparation et la mise en œuvre. Puis, après le stage, l'observation lors des visites est focalisée sur un axe de

réflexion défini conjointement par le T1 et le CPC (rendre les élèves autonomes, le travail de groupes, la différenciation...). Ces visites sont en général au nombre de quatre ou cinq par an. Les traces écrites sont des documents de conseils et formation entre le T1 et le CPC, qui peuvent, si besoin, servir de documents de référence à l'IEN au moment de sa visite de fin d'année.

Cet accompagnement est bien évidemment évalué, mais de manière implicite, par l'IEN de la circonscription qui se tient au courant du suivi réalisé et des avis de ses conseillers pédagogiques.

La formation se décompose en deux périodes distinctes : une semaine en octobre/novembre consacrée aux besoins des T1 dans ce contexte de la prise de fonction – semaine gérée par les équipes de circonscription –, et trois semaines en janvier destinées tout particulièrement à prolonger et compléter la formation initiale, avec des modules obligatoires et des modules optionnels.

À l'intérieur de ce dispositif, d'une logique implacable dans son principe, mais pas toujours facile à mettre en application, le conseiller pédagogique joue à la fois un rôle de tuteur auprès du professionnel qui apprend à se construire, et de médiateur entre la formation théorique et la réalité de la mise en œuvre.

Gérer l'urgence

Matthieu, Émilie et les autres sont rapidement envahis par le poids des réalités qui envahissent une vie de classe et d'école. Leur formation les a préparés à cette dimension du métier d'enseignant, mais c'est lorsqu'on est seul responsable d'un groupe d'élèves sur la durée que la confrontation avec la réalité devient incontournable et envahissante.

Il faut passer du restaurant scolaire, à l'accueil du soir, à l'entretien de tous ceux qui doivent prendre le car l'après-midi, écouter madame B. qui a des soucis de son fils, demander des nouvelles du petit X hospitalisé, régler un conflit entre Paul et Max, gérer la vie de la classe, gérer les différences de rythme, tout faire pour ne pas se laisser déborder, prendre le temps de donner les consignes à l'ATSEM, essayer d'être disponible au moins un moment auprès de chacun sur la journée...

Les théories du socioconstructivisme, de la construction des savoirs par l'apprenant, la gestion de l'hétérogénéité, la différenciation pédagogique, l'intérêt de la métacognition, les postures d'étayage de Bruner, etc. sont relégués inconsciemment au second plan. Le T1 doit gérer en permanence des situations d'urgence qui ne lui permettent pas de prendre de recul ni de chercher à créer du lien entre ses savoirs théoriques et sa pratique quotidienne.

C'est dans cet interstice que se situe toute l'importance de l'action du conseiller pédagogique, c'est dans ce créneau qu'il va devoir user de toutes ses compétences d'expert, mais en même temps de toutes ses capacités d'adaptation et de prise en compte de chaque personnalité pour faire du lien entre deux pôles qui sont demeurés juxtaposés, celui des savoirs théoriques et celui de la mise en œuvre sur le terrain.

Le terme d'« accompagnement » me semble le plus pertinent pour caractériser l'action du conseiller pédagogique.

auprès du T1, dans la mesure où le CPC avance à côté du T1 dans le processus de construction professionnelle que celui-ci a engagé.

Le T1, en raison de la prégnance des réalités de la vie quotidienne, va privilégier l'entrée par les activités. Il va ainsi en oublier ce que la formation lui a appris, c'est-à-dire l'entrée par la définition des objectifs d'apprentissages. Du même coup, les élèves vont être mis en situation d'exécutants de tâches et non dans des situations de recherche et de construction de savoirs.

Le rôle du conseiller pédagogique sera alors d'amener le débutant à analyser sa pratique afin qu'il en déduise par lui-même la nécessité de revenir à des démarches pédagogiques réfléchies développées lors de la formation. Autant qu'il soit possible, le CPC va faire référence aux savoirs théoriques en prenant appui sur l'analyse de telle ou telle situation vécue en classe. Il réactive en fait chez le T1 des

connaissances tout en mettant en évidence leur concrétisation au sein de la classe.

Un suivi indispensable

Le suivi prévu tout au long de la première année d'enseignement, prolongé d'ailleurs sur la deuxième année, permet au conseiller pédagogique de vivre avec le débutant l'évolution de sa pratique, et même souvent de lui en faire prendre conscience.

En définitive, le conseiller pédagogique prolonge la formation initiale en lui donnant corps et réalité auprès du débutant. Dans un avenir de formation initiale qui tend à « réduire » la « rencontre avec le terrain » à des stages de pratique accompagnée, ce qui ne permet pas suffisamment la prise de responsabilité du stagiaire, il me semble que le rôle du conseiller pédagogique serait à renforcer et à reconnaître institutionnellement.

Françoise Grégoire

Conseillère pédagogique en Loire-Atlantique

Exemplaire de démonstration



Former et évaluer : la double fonction des visites

Jacques Crinon et Catherine Delarue

La visite-conseil en formation peut être l'occasion d'une difficile prise de conscience de ce qu'est une classe où les élèves apprennent, prenant à revers des représentations un peu simples d'un cours « qui s'est bien passé »... Comment peut-elle être utile ?

La double fonction des visites-conseils présente un intérêt majeur dans la formation, dans la mesure où elle est le reflet de l'un des aspects de la double posture attendue de l'enseignant lui-même au sein de la classe : celle qui consiste à faire apprendre et celle qui consiste à évaluer. Le formateur va ainsi pouvoir mettre en lien la posture de l'enseignant et celle du formateur, et ainsi mettre en acte le double rôle de l'éducateur.

Former et évaluer, éduquer et évaluer

Par ailleurs, la dimension évaluative de la visite-conseil, et donc l'entretien et l'écrit de conseil qui la suivent, constituent pour le professeur stagiaire la pierre d'achoppement de la formation : tous, à un moment ou à un autre, nous avons perçu combien l'inquiétude d'un stagiaire face à l'évaluation l'empêchait de se déplacer comme nous cherchions à l'y amener, de prendre du recul avec sa pratique et d'accepter de jouer le jeu de l'analyse, bref de se former.

Mais que cherchons-nous à mesurer, à observer lors de ces visites ? Outre la double dimension de la formation et de l'évaluation, d'autres tensions, plus implicites encore, viennent parasiter la communication avec le stagiaire.

« Faire faire » et « faire apprendre »

On sait depuis longtemps que les élèves ne comprennent pas seulement parce qu'on leur explique bien (ce n'est pas facile !), mais parce qu'on les met en situation de construire eux-mêmes des savoirs à travers l'activité que l'on leur propose, et l'activité mentale que permet cette activité.

La mise en place de ces tâches est souvent source de difficultés qui vont devenir prégnantes pour l'enseignant et que l'on pourrait regrouper sous le terme de gestion, qu'il s'agisse de la gestion du temps, de l'espace, des supports, bref de toute la dimension technique au sens large de la pratique de classe. L'enseignant qui fait la classe, et c'est là source de bien des difficultés pour le débutant.

Mais on sait aussi, même si c'est un peu plus récent, qu'il ne suffit pas de faire agir un élève pour que celui-ci apprenne. Avec certains la machine fonctionne de manière huilée, si l'on peut dire. Pour d'autres en revanche, les tâches demandées les installent dans une situation de simple exécution et ne produisent pas les effets escomptés.

Lors des visites, certains stagiaires sont très surpris de découvrir qu'une séance qui leur a semblé productive, car « elle s'est bien passée », entendons qu'il n'y a pas eu de débordements en termes de gestion, ne semble pas pleinement satisfaisante aux yeux du formateur, car elle a laissé plus d'un élève dans cette situation d'exécution de tâche que je viens d'évoquer.

On n'abordera pas ici les cas extrêmes d'enseignants incapables de trouver une posture qui leur permette de faire à peu près la classe. Il semble préférable d'insister sur la difficulté commune à l'ensemble des stagiaires, qui doivent trouver un point d'articulation entre le « faire faire » et le « faire apprendre », souvent très disjoints dans leur esprit, ou reflétant deux aspects du métier perçus comme parallèles ou successifs. Ce qui leur impose donc de réfléchir en amont aux apprentissages visés chez les élèves et au choix des activités qu'ils mettront en place dans ce but, et dans ce but seulement.

Ici encore, on sait combien, pour les débutants notamment, la réflexion à mener sur le sens des tâches proposées (des « activités » comme on dit souvent), qui suppose de solides connaissances, notamment didactiques, peut être lourde et dérangement.

À l'inverse, on connaît aussi des enseignants qui, sans doute, mis le cas n'est pas rare, travaillent bien en dehors de la classe, mais demeurent très à l'étroit dans de grandes difficultés de gestion de la classe.

Il ne me semble pas opportun d'archiver ici les deux aspects du métier ; mais il est clair que ces tensions soient explicitement formulées et que nous réfléchissions ensemble à la manière de les gérer, afin d'éviter à nos stagiaires de se positionner dans une posture simpliste, privilégiant tantôt la gestion de la classe, tantôt l'analyse de la situation de la classe.

Entre gestion de la classe et construction des savoirs

Une autre tension vient parasiter l'action de formation : celle qui pose clairement la question du rôle du maître dans la classe. Pour certains débutants, la place du maître est essentiellement frontale, et consiste à occuper la presqu'entière de l'espace de la classe, en matière de langage notamment ; les élèves y sont peu sollicités (ou toujours les mêmes) et agissent peu.

Pour d'autres, à l'inverse, les élèves doivent tout construire eux-mêmes, nulle information ne leur sera donnée directement, et la classe se perd dans ce cas dans des objectifs d'apprentissage certes présents, mais tellement superposés qu'aucun n'est véritablement atteint.

Il me semble que c'est peut-être cette tension-là qui pose le plus de difficultés aux professeurs des écoles stagiaires, persuadés, pour des raisons sans doute en partie historiques, qu'il faut trancher dans un sens ou dans l'autre, alors que c'est justement la nature de l'équilibre entre les deux postures qui fait qu'une même activité peut être très efficace ou au contraire sans effet.

D'autres tensions émaillent notre métier : tension entre posture exécutive et posture critique, entre langue et langage, entre exactitude et approximation, entre démarche et résultat, entre hétérogénéité des élèves et équité des objectifs, etc. Le but n'est pas de les énoncer toutes, mais d'en formuler quelques-unes, afin de cerner la complexité du métier, et donc travailler ensemble aux possibilités de

traitement de cette complexité, bien souvent déniée. Pour des professeurs stagiaires, elle est d'abord complexité des perspectives : perspectives sur le terrain (maintenant et plus tard), perspective possible avec le titulaire lors du stage filé notamment, perspective de la commission, de la formation. La finalité commune de l'écrit de conseil, à travers ses formes diverses, réside peut-être dans l'explicitation des différents niveaux de perspectives, qui toutes convergent vers le « faire apprendre ».

Une des constantes que nous pouvons repérer lors des entretiens comme dans toutes les situations d'analyse des pratiques est la difficulté que les stagiaires éprouvent à s'intéresser aux apprentissages des élèves. Analyser avec eux les situations que nous avons observées lors des visites, c'est sans doute d'abord arriver à déplacer leurs préoccupations et les rendre sensibles à la question des apprentissages de chaque élève.

Certains élèves, déjà depuis longtemps dans la connivence des activités de l'école savent que chaque activité recèle un apprentissage, et ces élèves, lorsqu'on les sollicite, parviennent bien souvent à le formuler ; pour d'autres, une consigne traduit un ordre, une injonction d'exécution de tâche, dont la finalité n'est pas perceptible, parfois même inimaginable.

En voici quelques exemples :

Extrait 1

Contexte : CM2. Séance de vocabulaire portant sur la définition d'un champ lexical, celui du livre. Il s'agit de repérer dans un texte les termes se rapportant au champ lexical du livre.

Question de l'enseignant : Que dois-tu trouver ?

Réponse 1 : « Les mots qui expliquent le texte, euh, le thème »

Réponse 2 : « Les mots qui sont en rapport avec les livres »

Réponse 3 : « Dire ce qu'il y a dans les livres »

(Pour la réponse 3, la question a été posée à un élève qui avait relevé les expressions « feuille de laurier », « une fourmi rouge sortit d'un guide sur les insectes »).

Extrait 2

Contexte : CM1. Séance de conjugaison consistant à réaliser des phrases comprenant un verbe à l'impératif, à partir d'étiquettes-mots.

Question de l'enseignant : Pourquoi fais-tu ce travail ?

Réponse 1 : « Pour savoir utiliser les étiquettes »

Réponse 2 : « Pour savoir conjuguer je-tu-il »

Réponse 3 : « Pour savoir l'impératif »

Extrait 3

Contexte : CE2. Séance de géographie. Les élèves ont étudié des documents relatifs à trois régions, afin d'en extraire des informations qui sont répertoriées dans un tableau à double entrée (régions / caractéristiques climatiques). Les élèves sont répartis par binômes, chaque binôme traite un dossier concernant une seule région.

Question 1 : Quel est l'intérêt de ce travail à ton avis ?

Réponse 1 : « C'est pour remplir le tableau »

Réponse 2 : « Pour savoir ce qui se passe dans le monde et comprendre la vie des hommes »

Réponse 3 : « Je pense que c'est bien » – Pourquoi ? « Pour quand on ira là-bas »

Réponse 4 : « Pour savoir se situer »

Réponse 5 : « Pour savoir la météo »

Question 2 : À quoi sert le tableau à double entrée ?

Réponse 1 : « Pour remplir tout le dossier »

Réponse 2 : « Pour répondre aux questions »

Réponse 3 : « Pour faire de l'orthographe »

Dans chacun de ces exemples, c'est la nature de la posture attendue (toujours la même, une posture de surplomb) qui pose problème : les uns perçoivent tout naturellement (principe de la connivence) l'enjeu de l'activité proposée, tandis que d'autres demeurent dans la simple exécution de celle-ci.

Critiquer et encourager

Pour s'en tenir à la tension entre mettre l'accent sur ce qui ne va pas et encourager, peut-être faut-il aussi insister sur l'extrême sensibilité des stagiaires aux jugements formulés à l'occasion des visites. J'en prendrai trois exemples (mais tout formateur en aurait sans doute des dizaines à donner).

- Extrait d'un « écrit réflexif » d'une stagiaire : « Je me souviens particulièrement de la première fois que j'étais dans une classe. J'attendais avec beaucoup d'inquiétude. Mon directeur m'a fait une remarque toute simple : « Ne t'attends pas à être dans votre classe ». Et c'est comme ça que j'ai commencé. Les incompréhensions, les aménagements, les médiations, les difficultés... tout était nouveau. Tout me semblait à portée de main. Mais quand il arrive et malgré la sensation d'impuissance et de maladresse qui me hantait, il faisait tout dans ma classe ! Je précise que j'étais entouré par un des élèves au comportement dit « perturbateur ». Il sautait de la classe et frappait les autres. J'avais l'impression de manquer de bras pour retenir la classe et cadrer cet enfant très perturbateur. Mais à tous les stagiaires d'avoir un prof formateur aussi pédagogue que le mien. »

- Extrait d'échanges dans une « liste de diffusion » par laquelle les stagiaires d'un groupe communiquent entre eux : « Je me répète peut-être, mais si vous avez une activité arts plastiques à mener en atelier en 2ème section, susceptible de plaire à M. X, ça m'intéresse ! » « PS : Madame A. (IMF) regarde tout !!! »

Un extrait d'un blog de formation d'un groupe de stagiaires : « Quelle progression proposer ? C'est pour moi toujours le grand flou artistique et je ne sais que proposer aux enfants. Au secours !!! Le moral n'est plus là et le sentiment de ne pas être à la hauteur est dominant. Je suis la tête sous l'eau et ne trouve pas chaussure à mon pied dans les manuels, ou alors je ne regarde pas où il faut. Voilà qu'à la veille du stage filé, je ressens un sentiment d'impuissance et de médiocrité... Et proposer une médiocrité lors de ma prochaine visite me satisfait encore moins. J'espère que mon appel au secours sera entendu. » Ajoutons que l'analyse de l'ensemble des échanges sur ce blog, opérée dans le cadre d'une recherche, indique que les échanges pédagogiques y tournent presque exclusive-



ment sur la préparation des séances au cours desquelles les stagiaires seront visités¹ !

Ce souci de donner une bonne image d'eux dans leur exercice professionnel tient sans doute au besoin que chacun d'entre nous éprouve d'être reconnu, de voir son travail reconnu, notamment par ceux à qui leur position institutionnelle permet de donner un avis autorisé. Mais il est aussi à mettre en relation avec la construction par les stagiaires de leur identité d'enseignants : il s'agit pour eux d'adopter les valeurs et les modes de faire de la profession, de s'intégrer à la communauté des collègues et donc de s'y sentir accepté (d'où d'ailleurs sans doute le grand cas qui est toujours fait de l'avis des maîtres formateurs), nécessité plus importante encore que la simple pression de la certification.

Cependant, l'acculturation aux pratiques et aux valeurs de la profession est aussi adoption des idées reçues, voire des malentendus sur les conseils des formateurs. Je trouve là un nouvel argument pour ne pas négliger, dans l'entretien comme dans le compte rendu de visite, les éléments aidant à analyser la situation... ce qui est beaucoup plus difficile.

L'usage du référentiel

Nous disposons, avec l'arrêté du 19 décembre 2006, d'un référentiel des compétences visées par la formation professionnelle des enseignants. Comment utiliser ce référentiel

à l'occasion des visites ? Nouveau dilemme : opérationnaliser ce référentiel en grille permettant de n'oublier aucun aspect de la fonction lors de la visite et de la rédaction du compte rendu, ou bien le considérer comme une référence en arrière-plan, mais préférer procéder à une analyse plus linéaire des situations observées ?

Utiliser une grille, c'est garantir la clarté de critères et d'objectifs de formation partagés, à condition bien sûr que les dix grands domaines de compétences ne soient là que pour renvoyer aux compétences qu'ils regroupent et que l'utilisation de cette grille ne s'apparente pas aux pratiques du bilan automobile.

Mais, par ailleurs, analyser ce qui passe en classe exige une attitude clinique, une attention aux indices qui permettent de se rendre compte qu'un élève décroche. Les catégories forcément grossières d'un référentiel ne sont d'aucun secours pour cela, et dans l'analyse de la situation, peuvent même faire perdre du temps par rapport à l'essentiel.

Tension, ici encore, entre des contraires : d'une part, la nécessité de définir explicitement en amont des critères d'évaluation (qui seront autant d'items de formation) permettant aux stagiaires de se préparer à l'avance et donc de se positionner mieux. D'autre part, le risque de réduire la formation, activité essentielle, à une simple vérification aux seuls critères entrant dans les cases.

N'y aurait-il pas besoin de quelque chose de suivi qui ménagerait plusieurs moments de bilan, guidé par la recherche d'exhaustivité, et de moments de balayage des différentes dimensions du métier, et celui de l'analyse des situations concrètes ?

¹ Georges Ferrière et Jacques Crinon, *Portfolios et outils de communication à distance en formation d'enseignants : des supports pour une écriture professionnalisante*, Communication au colloque de l'AMSE, Marrakech, 2-6 juin 2008.

Exemplaire de démonstration

L'écrit-conseil

Jacques Crinon et Catherine Delarue

Pourquoi écrire après une visite ? Les formations en alternance des IUFM prévoyaient différents écrits à destination du stagiaire, des formateurs, des évaluateurs : pas seulement de la paperasse, des supports possibles pour aider le stagiaire.

Pour que ces écrits soient utiles, il faut aborder une série de questions incontournables :

- Ces écrits sont-ils nécessaires ? Quelle est leur fonction ? N'y a-t-il pas redondance avec l'entretien qui suit la visite, avec le rapport de visite des formateurs, et avec la fiche remplie collectivement pour l'évaluation ?
- Qu'est-il utile de faire figurer dans ces documents écrits ? Sur quels aspects de la classe insister ? Jusqu'à quel point aller dans le détail ?
- Quelle articulation entre l'écrit pour former et l'écrit pour évaluer / certifier ?
- Quel usage du référentiel de formation (les dix domaines de compétence fixés par l'arrêté du 19 décembre 2006) ?

Quelles fonctions pour l'écrit-conseil ?

Centrons-nous plus particulièrement sur le compte rendu de visite et donc sur le volet formation (et non certification). Deux étapes sont essentielles :

- Importance de l'entretien, qui seul permet la « co-construction de l'acte de conseil », pour reprendre l'expression d'Anne Jorro¹.
- Importance de la trace écrite. Il ne s'agit pas ici de prendre l'écrit dans sa fonction de communication différée (il serait alors inutile, puisque la communication s'est instaurée directement dans l'échange oral), mais en tant que trace, mémoire, de la séance, d'une part de l'analyse de celle-ci, ou des échanges oraux. Le compte rendu est étroitement associé à l'entretien de la même manière que, dans une classe, un entretien est sans doute une des compétences essentielles de l'enseignant, celle qui lui permet de s'ajuster sans arrêt aux besoins de la situation dans la classe, et faire converger le « faire faire » et le « faire apprendre ». Pour prendre un autre exemple vécu récemment, encore en CE1, un stagiaire avait aménagé les tâches proposées par le manuel *Cap Maths* en usage dans la classe afin de faciliter, pensait-il, le travail de ses élèves : une situation de recherche permettait de travailler sur la multiplication et en particulier sur la commutativité de cette opération (« Tu as cinquante cubes, tu veux faire des tours de même hauteur en les utilisant tous. Écris le plus possible de solutions »). L'invitation à chercher

On fait l'hypothèse, entamée lors de l'entretien (parfois même ébauchée faute de temps), qu'on va permettre de continuer le travail critique sur la situation. On peut alors faire l'hypothèse que, si l'on met en œuvre un dispositif plus global au cours de l'année de formation, cet écrit peut être et servir ainsi à la construction de compétences professionnelles. Un exemple de dispositif réflexif possible est le portfolio de formation.

Le dispositif du portfolio consiste à demander à la personne en formation de rassembler ses travaux et différentes traces

de sa pratique, sur des supports variés (textes, séquences filmées, références...) et sous des formes rhétoriques adaptées aux différents aspects du travail (fiches de préparation, comptes rendus et analyses de moments de classe, descriptions du contexte, projets d'établissement ou concernant des élèves particuliers, portraits ou monographies d'élèves, journal professionnel, présentation d'un problème rencontré, entretien avec un formateur, comptes rendus de visites, messages postés sur un blog, fiches de lecture...), à sélectionner certains de ces éléments, à les organiser, à les mettre en perspective, à les synthétiser et à les commenter².

Autrement dit, il y a cohérence entre faire écrire des comptes rendus de visites aux formateurs et susciter, par un dispositif institutionnel tel que le portfolio, une écriture réflexive du formé et par là un retour sur sa pratique prenant en compte divers regards.

Conseiller et faire réfléchir

Je propose donc, à ce point de notre réflexion, d'admettre que rédiger des comptes rendus après chaque visite à un stagiaire est utile et que le compte rendu forme un écrit cohérent avec l'entretien. La question que le stagiaire doit maintenant poser concerne donc à la fois l'entretien et le compte rendu. Que convie-t-il d'y faire surtout ? Faire des conseils pratiques ou bien faire analyser ce qui s'est passé au cours de la séance ?

Si les contraintes de temps n'obligent pas à faire des choix et à hiérarchiser les priorités, on peut tout simplement répondre : les deux !

- On ne saurait laisser derrière soi un stagiaire qui aurait besoin d'un coup de main, d'un soutien, ou de conseils issus de l'expérience. C'est ce qui s'est passé, lors d'une visite : le stagiaire a eu une bonne idée de proposer à ses élèves une séance de lecture expressive ; mais aucun n'aurait pu le faire sans l'aide du formateur. À ce moment, en attendant, une fois la lecture finie, de lancer des remarques stéréotypées sur le respect de la ponctuation. Je n'ai pas hésité à prendre mon temps, en classe une dizaine de minutes, offrant une alternative à analyser, analyse commune de la séance, et à inscrire dans mon écrit.

Il me semble-t-il la priorité, car c'est elle qui peut conduire le stagiaire à l'autonomie. Savoir analyser est sans doute une des compétences essentielles de l'enseignant, celle qui lui permet de s'ajuster sans arrêt aux besoins de la situation dans la classe, et faire converger le « faire faire » et le « faire apprendre ». Pour prendre un autre exemple vécu récemment, encore en CE1, un stagiaire avait aménagé les tâches proposées par le manuel *Cap Maths* en usage dans la classe afin de faciliter, pensait-il, le travail de ses élèves : une situation de recherche permettait de travailler sur la multiplication et en particulier sur la commutativité de cette opération (« Tu as cinquante cubes, tu veux faire des tours de même hauteur en les utilisant tous. Écris le plus possible de solutions »). L'invitation à chercher

1 Anne Jorro, « L'évaluation conseil, un processus dialogique au service de la régulation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 18, 2007, p. 7-13.

2 Sur les portfolios en formation d'enseignants, on peut consulter par exemple : Eliane Ricard-Fersing, « Le portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis », in J. Crinon (dir.), *Le métier professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 193-207 ; K.M. Zeichner et E. Hutchinson, « Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences de l'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 47, 2004, p. 69-78.



des solutions différentes permettait d'introduire la commutativité. Mais le stagiaire la remplace par cette situation fermée : faire trois piles égales avec dix-huit cubes. La plupart des élèves n'y arrivent pas ; un des rares élèves qui ont réussi donne alors la solution à la classe : « Trois fois six, c'est la même chose que six fois trois ». Le savoir à construire est ainsi donné comme une évidence. Et la commutativité n'a pas été travaillée. Le stagiaire cependant n'a rien vu de ce qui s'est réellement passé et il est content, puisque la solution est venue d'un élève... C'est bien à ce type d'analyse de la situation qu'il s'agit de sensibiliser et d'entraîner les stagiaires. Le conseil direct (« Vous auriez mieux fait de suivre les suggestions de cet excellent manuel ») ne saurait suffire.

Comment faire pour qu'un conseil pratique ait un effet ?

Le conseil, souvent, n'est efficace que lorsque le stagiaire parvient à le formuler lui-même : l'entendre lui fait alors juste peut-être gagner du temps. On n'entend que les conseils qu'on est prêt à entendre, qui vont dans la logique de ses propres objectifs ou qui sont formulés au terme d'une analyse partagée. D'où le rôle fondamental de l'entretien, dont l'écrit permet simplement de clarifier les termes et de systématiser les conclusions, donnant ainsi les bases d'une suite et d'une systématisation de la réflexion sur une classe de problème reconnus ensuite comme semblables.

« Mais ce que vous proposez n'est pas possible avec mes élèves ! »

Une objection que nous entendons souvent dans la bouche des stagiaires quand les formateurs formulent un conseil pratique. Remarque qui renvoie de nouveau à la question précédente : comment faire pour qu'un conseil pratique soit suivi d'effet ? Il est vrai que les contraintes qui pèsent sur le travail enseignant sont nombreuses et réelles. Tout le courant de recherche (et d'intervention) de la psychologie ergonomique du travail, de Leplat à Clot³, distingue travail prescrit et travail réel. Les contraintes des situations sont à l'origine de l'écart. Lorsque Denis Butlen⁴ observe et décrit les caractéristiques des manières d'enseigner les mathématiques de jeunes enseignants dans des classes de ZEP⁵, dont beaucoup pratiquent un travail individualisé sur fiches et adaptent leurs exigences à la baisse – au niveau des élèves, il insiste sur la cohérence des pratiques qui constituent une réponse à ces difficultés cognitives des élèves et à ces difficultés comportementales. Faire bouger ces pratiques pour proposer des situations efficaces d'apprentissage implique de comprendre ces logiques et de proposer des alternatives crédibles (par exemple de rassurer les élèves en plusieurs phases

de rappel plus nombreuses et plus régulières que dans d'autres classes).

Critiquer et encourager

Un autre dilemme vécu par les formateurs lors des visites est le suivant : sont-ils là pour pointer les insuffisances, mettre le doigt sur ce qui doit être travaillé, ou bien l'accent doit-il être mis sur ce qui est réussi, parce qu'on suppose qu'on peut ainsi élargir les zones de réussite, et qu'en outre les stagiaires ont besoin d'être encouragés, la situation de débutant n'ayant rien de confortable ?

Tous les formateurs, là-dessus comme sur les points précédemment abordés, n'ont pas la même position ni la même attitude. Patrice Pelpel⁵ propose une série de cas tests qui mettent en évidence ces différentes tendances. En voici un.

En tant que conseiller pédagogique ou IMF, vous venez d'assister à un cours du stagiaire où régnait le chahut le plus complet. Le cours terminé, vous vous entretenez avec lui alors qu'il se sent épuisé et démoralisé. Que dites-vous ?

1. Est-ce que cette situation se reproduit dans tous vos cours et dans toutes vos classes ?
 2. Vous êtes complètement épuisé, il faut faire régner l'ordre dans votre classe, c'est la base du métier !
 3. Vous devriez demander à un professeur principal ou des autres collègues de venir dans votre classe.
 4. Ne pensez-vous pas que c'est votre manière de mener le cours qui a entraîné inévitablement le chahut dans la classe ?
 5. Il est évident que vous avez le plus grand mal à tenir votre classe, mais vous vivez très mal cette situation.
 6. Réponds-moi ! Ne vous mettez pas dans cet état ! Nous avons tous connu des problèmes de discipline dans nos classes.
- Les réponses sont ainsi caractérisées : (1) investigation, (2) déstabilisation, (3) déstabilisation, (4) jugement, (5) proposer une solution immédiate, (6) interprétation, (7) compréhension, (8) soutien, (9) encouragement. Et il est intéressant pour un formateur de prendre conscience des attitudes qu'il privilégie.

Le dilemme ne peut se résoudre : il est sans doute besoin de tenir chacun de ces termes, à la fois reconnaître le positif, le travail, les intentions, les réussites et ainsi rassurer, donner confiance en soi et aussi provoquer quand c'est nécessaire la déstabilisation par rapport à des idées reçues, pointer la cécité face à certains phénomènes, pousser à l'analyse, aider à aller voir du côté des élèves qui apprennent et de ceux qui n'apprennent pas. Des spécialistes anglais de la formation ont proposé ainsi la notion d'« ami critique » pour rendre compte de cette empathie nécessaire, génératrice aussi d'une relation de confiance, et en même temps de l'aide que peut constituer le regard extérieur et armé de grilles de lecture indispensable à l'analyse des situations.

Jacques Crinon, Catherine Delarue
Université de Paris 12 – IUFM de l'académie de Créteil

⁵ Patrice Pelpel, *Guide de la fonction tutorale*, Editions d'Organisation, 1995.

³ N.D.L.R. Voir par exemple : Denis Butlen, *La méthode clinique en ergonomie du travail*, Presses universitaires de France (Paris), 2005.

⁴ Voir D. Butlen, P. Masselot, M. Pélard, « L'analyse des pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP à des stratégies de formation », *Recherche et formation*, n° 44, 2003, p. 45-61 ; D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier, M. Pélard, « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence », *Revue française de pédagogie*, n° 140, 2002, p. 41-52.

Comment rendre utile un dispositif d'alternance ?

Jean-Paul Jolivet

Comment ne pas se contenter d'une simple juxtaposition de temps d'exercice du métier en classe et d'apports plus généraux en formation extérieure à l'école ? L'alternance est sans doute un principe de formation incontournable, reste à imaginer des modalités pour en tirer au mieux parti.

La circulaire du 11 mai 2006 modifiait le plan de formation des professeurs des écoles en instituant « un stage filé qui s'effectue sur l'ensemble de l'année à raison d'une journée par semaine, stage qui correspond à une véritable alternance ». Prenant au sérieux cet « aller et retour entre exercice professionnel et travail des questions construites lors des trois stages », nous avons mis en place des ateliers pour tenter d'apporter des réponses aux interrogations des stagiaires.

Questions de survie, questions didactiques

La mise en œuvre s'est pourtant révélée particulièrement complexe en raison de la variété des questionnements qui vont de la demande didactique précise (pour qui aura su prendre en main sa classe dès le premier jour) à la demande d'aide d'urgence (pour qui se sera trouvé en grande difficulté devant ses élèves). Bien sûr il y a le responsable de groupe de référence et le maître formateur référent, et l'on aurait pu imaginer les ateliers confinés à l'intérieur du groupe de suivi. Mais, alors que nous souhaitions pouvoir apporter des réponses précises et efficaces, c'eût été se priver de la diversité de compétences du vivier de formateurs présents sur le site d'une part, et doubler les rencontres formelles ou informelles entre les stagiaires et leurs référents d'autre part. Nous souhaitions aussi que chaque atelier soit co-animé par un maître formateur et un professeur de discipline afin de mettre en évidence les complémentarités des apports de chacun ; cela ajoutait une contrainte supplémentaire.

Nous avons donc organisé neuf demi-journées liées au stage filé, de septembre à fin avril. Un document pédagogique est joint à l'annuaire (merci à l'auteur du miracle !) nous a permis d'offrir à chaque stagiaire, pour chacune de ces demi-journées, trois ateliers. Un stagiaire rencontre donc six personnes différentes pour l'aider à trouver des pistes de travail. Les stagiaires recevaient par courriel une grille d'inscription leur proposant entre dix-huit et vingt-sept ateliers différents, dont trois étaient animés par un seul maître formateur pour traiter plus particulièrement de problèmes de gestion de classe difficile. Chaque stagiaire s'inscrivait sur trois ateliers au vu des cycles et champs disciplinaires proposés.

La réponse impossible...

Les stagiaires ont apprécié l'écoute et les aides fournies sur leurs préoccupations de l'instant, le double regard du maître formateur et du professeur d'IUFM sur les problèmes posés ainsi que la fréquence des premiers ateliers, très rapprochés les uns des autres. Ils ont également été satisfaits de pouvoir assister aux ateliers de leur choix, satisfaits de constater qu'ils ne doublonnaient pas les autres modules de formation, et enfin satisfaits que les réponses pratiques efficaces fussent le plus souvent le fruit d'une réflexion théorique.

Ils ont cependant regretté le temps trop court consacré à chaque intervention pour admettre ensuite que le but n'était pas d'obtenir une préparation de classe toute faite, mais des pistes pour la construire. Ils ont enfin regretté que malgré le nombre d'options proposées, il n'y eût pas toujours l'atelier souhaité au moment souhaité, même si ledit atelier avait été présent la semaine suivante.

Quant aux formateurs, ils ont beaucoup apprécié la collaboration maître formateur/professeur d'IUFM qui a permis des échanges de vues, des rapprochements d'une meilleure connaissance du travail des uns par les autres, et même, trouver dans l'instant les éléments auxquels les stagiaires ont été bien perçus par certains, alors que d'autres regrettaient de ne pas avoir été informés des questions posées à l'avance, et donc de n'avoir pu préparer des réponses plus approfondies. Nous avons rappelé que des réponses plus travaillées peuvent être apportées dans les autres modules de formation et que les formateurs ont pour vocation de donner des pistes de réflexion pour préparer le travail à la place des stagiaires.

Accompagner l'évolution du cours de l'année

L'année suivante les ateliers ont été reconduits sur le même principe, mais avec quelques adaptations. Cependant que les besoins des stagiaires évoluent au cours de la formation. Il apparaît en effet qu'après le premier trimestre de stage filé suivi de trois semaines de stage bloqué en janvier dans une autre classe, les besoins sont plus du tout dans la même urgence et deviennent ceux de séances d'analyse de pratique, de confrontation de leurs actions au regard des formateurs et de l'analyse de leurs vues avec ces derniers. D'essentiellement « la survie », le français et les mathématiques, les besoins deviennent moins urgents, plus généraux, plus pédagogiques, plus didactiques : plus professionnels.

Nous avons donc légèrement modifié la formule : de septembre à décembre, les ateliers sont restés conformes au modèle décrit plus haut, alors qu'à partir de février, nous avons incité les formateurs à proposer différents thèmes de travail, en tenant compte des besoins relevés par les équipes de suivi.

Une professionnalisation accélérée

Sur ces deux années scolaires il apparaît clairement que les ateliers, par le jeu de rencontres multiples, ont favorisé et accéléré le basculement du statut d'étudiant à celui de professeur stagiaire : les PE2 ont plus rapidement compris ce qu'est la relation stagiaire-formateur, si différente de la relation étudiant-professeur, même si le formateur est aussi évaluateur. Il apparaît aussi que le lien étroit qui existe de toute façon entre « théorie » et « terrain » a pris, grâce à la liaison avec le stage filé, une dimension plus



professionnelle aux yeux des stagiaires : ils réalisent plus tôt la nécessité d'une solide formation théorique au service de leur pratique.

En octobre 2006 Gilles de Robien, alors ministre de l'Éducation, est venu au Mans observer le fonctionnement des

ateliers ; il a exprimé sa satisfaction devant la direction de l'IUFM, les formateurs et une délégation de stagiaires ; mais a-t-il passé le message à son successeur ?

Jean-Paul Jolivet

Professeur d'IUFM, responsable d'une unité de formation des maîtres du premier degré

IUFM des Pays de la Loire – Site du Mans

Exemplaire de démonstration

Quelques conditions pour des stages utiles

Nicole Priou

La réforme de la formation attribue de facto un rôle majeur aux établissements scolaires dans la formation des stagiaires qu'ils accueillent, durant le master puis lors de la première année d'exercice. Bien des stagiaires IUFM appréciaient leur accueil dans leur établissement de stage : il est encore plus indispensable aujourd'hui de le penser et organiser comme lieu de formation, de préciser même un cahier des charges des établissements scolaires.¹

La masterisation pose des problèmes considérables à ceux qui ne se contenteraient pas d'une vision angélique d'une formation forcément d'autant plus efficace qu'elle se déroulerait au plus près « du terrain » :

- La diminution des heures de formation IUFM et la prévalence du temps passé dans les classes risquent de donner une vision rétrécie du métier, de réduire la formation initiale à l'adaptation à un poste de travail dans un contexte donné avec un type d'élèves donnés ;
- La réduction du temps passé entre pairs à partager les mêmes questions professionnelles diminue les possibilités de « transmission horizontale » pourtant très efficaces et largement évoquées comme moyens de formation par les générations de PLC2 du dispositif actuel ;
- Si l'image du compagnonnage est souvent évoquée, la tendance à en déformer l'esprit initial est forte. On oublie trop souvent qu'un « apprenti » apprenait son métier près de plusieurs compagnons, dans plusieurs contextes et que la visée était pour lui, non de reproduire et d'imiter, mais de « créer son chef-d'œuvre », d'aller donc du côté de l'inédit, de l'invention.

Est-ce à dire que la formation sur le terrain est à l'échec et que le passage par la masterisation se traduit par une régression en terme de formation professionnelle ? Non, mais n'est pas à minimiser. Si toutefois les difficultés tiennent à relever le défi, il y faudrait des conditions dans l'état actuel des choses. Quelles sont les

Première condition : des acteurs formés à regarder

Aux Rencontres de printemps ISP 2005 « *Quelle alternance pour quelle formation* », Philippe Perrenoud² avait particulièrement insisté sur l'importance de préparer le regard : « *Il y a souvent dans les stages une immense déperdition en terme de densité d'expérience formatrice, c'est-à-dire de moments du stage où cela fait « tilt », où quelque part où on engrange des matériaux qu'on peut retravailler, où on comprend des choses, où on pose de bonnes questions. Une façon de densifier les moments de stage dans n'importe quel dispositif d'alternance, c'est évidemment de préparer le regard des étudiants et leur capacité de faire quelque chose avec presque tout ce qui arrive. Cette capacité est faible parce que globalement elle n'est pas formée. Ce qui veut dire que le moteur d'un étudiant pour observer, expérimenter, dans un dispositif d'alternance, c'est un moteur qui s'épuise vite et ce n'est pas de sa faute. C'est parce qu'on ne lui a pas enseigné ou appris à voir qu'il y avait toujours quelque chose de pertinent dans une réalité professionnelle [...]. Des choses à voir, pour qui sait voir il y en a sans arrêt. Donc ce qui fait les choses à voir ce n'est pas la réalité, c'est le regard de celui qui est là et si ce regard n'est pas construit, il s'ennuie. Une partie des stagiaires s'ennuient dans les stages parce qu'ils ont épuisé les choses qui peuvent les intéresser et c'est une partie de notre responsabilité de formateurs de ne pas les préparer à être attentifs. »*

Ce qui n'interroge pas seulement le positionnement du conseiller pédagogique, mais interpelle la formation théorique sur la façon dont sont formés les enseignants – les formés pour qu'ils apprennent à regarder ce qui se passe sur le terrain :

« *Aller sur le terrain n'a pas de sens si en amont il ne s'est pas passé des choses qui ont structuré les attentes, des regards, des questions qui devraient aller de soi, mais en réalité ne le font pas. Dans beaucoup de cas, la préparation de stage est une préparation à la proportion congrue. C'est l'ensemble de la formation qui devrait se connecter à ce qui va se passer sur le terrain. La formation c'est ça, c'est préparer, faire des choses auxquelles ils participent et qui sont demandées, qui ne sont pas des choses à rapporter, mais des choses à voir, des choses à expérimenter, des choses auxquelles ils vont être sensibles et qu'ils ramèneront sous forme de matériel, mais aussi sous forme de récits et sous forme de questions, sous forme de problèmes. Il y a toutes sortes de formes. »*

Il faut donc des situations de travail dans un dispositif d'alternance de produire des observations, des étonnements, des questionnements, des vérifications, mais aussi des désaccords, toutes sortes de choses qu'il faudrait nommer plus tranquillement et qui sont des moteurs d'apprentissage [...]. Ce qui est important c'est, sans refuser les conseils, ni parfois les jugements, de se servir de ce qui est apporté pour construire des savoirs. »

Comment préparer les stages ?

Pour que les limites de la formation universitaire, qui sera probablement fortement marquée par des approches disciplinaires, soient en quelque sorte « compensées » par les stages, il serait nécessaire, comme le pointait Philippe Perrenoud, que ces stages soient préparés, exploités, et qu'ils soient, de plus, suffisamment diversifiés pour ne pas limiter le regard du novice à un contexte forcément singulier et non représentatif de la diversité des élèves, des

1 Une première version de ce texte a été produite en mai 2009 dans le cadre d'un groupe de travail ISP 2007/2009 sur l'établissement formateur. Il s'appuie sur l'expérience de l'IFP, département de formation initiale de l'ISP, chargé depuis les accords Lang/Cloupet de 1993 de la formation des PLC1, PLC2 en partenariat avec les IUFM de Créteil, Paris et Versailles. L'IFP assure par ailleurs la formation des tuteurs et des conseillers pédagogiques et depuis 2006 celle des lauréats de concours internes.

2 On retrouvera ces propos dans le *Cahier de l'ISP* n° 40 : *Quelle alternance pour quelle formation ?*



situations d'apprentissage, des cultures d'établissement, des pratiques collaboratives et managériales, etc.

D'où la nécessité d'une double préparation : des stagiaires, mais aussi de leurs tuteurs.

- Comment les étudiants seront-ils préparés pendant leurs masters à développer ces compétences d'observation, d'analyse des situations de classe ? Sur quels contenus de masters (théories de l'apprentissage, psychologie cognitive, histoire du système éducatif, philosophie de l'éducation, épistémologie des disciplines, etc.) pourront-ils s'appuyer pour aiguïser leur regard ? Comment les intervenants de ces masters les formeront-ils à apprendre à voir de façon à prélever, dans une situation, les bons indices, à savoir les mettre en relation, les interpréter ?
- On pourrait penser que les choses seront plus simples du côté de l'accompagnement du tuteur. On peut d'ailleurs s'attendre à voir des stages d'observation encadrés par des personnes « de bonne volonté », non formés. Les effets formatifs de ces stages risquent d'être alors fort limités. Il faudra une formation conséquente des tuteurs et conseillers pédagogiques pour bien assumer la fonction si on ne veut pas la réduire à un compagnonnage prescriptif et modélisant. Pour « signaler, désigner, caractériser » les situations vécues en classe avec les élèves il faut des grilles de lecture didactiques, pédagogiques, psychologiques, institutionnelles... Il n'est pas sûr que la seule pratique suffise à en disposer.

Quelle formation pour les tuteurs ?

Philippe Astier³ insiste sur le fait que la fonction tutorale est essentiellement une relation d'interface pour mettre à la portée du novice ce qu'il ne voit pas de lui-même. Pour cela il convient de se défaire de l'illusion que novice et expert sont dans la même situation. Le novice constitue en essence ce qui ne l'est pas, privilégie l'exotique. Novice et expert se différencient dans leurs lectures d'une même situation : il ne hiérarchisent ni ne diagnostiquent de la même façon. La confrontation de leurs versions des choses s'avère donc capitale... à la condition de ne pas se crispier sur le fait qu'elles ne soient pas convergentes.

C'est donc pour le tuteur un vrai travail que d'accompagner un novice, de construire des observations, d'interpréter les données recueillies. Pour ne pas être dans les malentendus, le tuteur doit adopter une posture contre-intuitive et médiane. On a dit souvent qu'il va « accompagner » le novice, nous dit Astier, à « saisir les opportunités d'apprentissage dans l'ordinaire du travail ». Il s'agit de faire apprendre au stagiaire que toute situation peut être une source d'apprentissage. Mais ces situations, en tant que telles, ne se désignent, ne se caractérisent, ne se signalent que parce qu'il ne voit pas spontanément. Comment donc tuteurs et conseillers pédagogiques sont-ils eux-mêmes formés à cet accompagnement ? Les compétences nécessaires, si elles s'appuient sur les compétences d'un enseignant expert, vont au-delà et gagneraient à être renforcées par une formation adaptée. Identifier une situation en la renvoyant à une classe de situations, repérer la difficulté de tel élève en lien avec une typologie des difficultés habituelles d'apprentissage des

mathématiques par exemple, décoder l'agressivité de tel autre face à des jeux de relations dans le groupe, supposent d'avoir une culture professionnelle solide, appuyée sur des lectures, des résultats de recherches, des confrontations de points de vue avec des collègues.

Outre les contenus qui s'imposent comme l'accompagnement, l'observation, l'entretien de conseil, l'évaluation et la rédaction du rapport, les concepts-clés de la discipline enseignée, cette formation des tuteurs gagnerait à s'intéresser à ce qui peut faire obstacle à la formation de terrain dans cette relation tuteur/stagiaire à savoir les différences de perception et de regard entre novices et experts

Philippe Astier emprunte à Jérôme Bruner six facettes de cette posture de soutien :

- Enrôler le stagiaire en le centrant sur la tâche, ce qui conduit parfois à le contraindre à délaisser des activités non essentielles ;
- Réduire les degrés de liberté pour lui éviter d'« errer devant l'étendue des bêtises possibles » (expression de Yves Clot) ;
- Maintenir l'orientation en évitant qu'il ne se satisfasse de réussites intermédiaires ;
- Signaler des caractéristiques de la tâche que le novice ne verrait pas ;
- Contrôler la frustration ;
- Montrer en explicitant ce qu'il ne « fait pas » et encore moins « fait de bien ».

Deuxième condition : un terrain qui donne à voir

S'il est important que novice et expert aient à regarder il est non moins important que le terrain « donne à voir ». Il ne s'agit pas là de lieux de stage qui soient exempts de tout. On le sait, il ne suffit pas d'être sur le terrain pour apprendre du terrain. Comment l'équipe en fait-elle le travail pour en faire une source d'apprentissage ? Jeanne Schneider souligne les limites de l'apprentissage sur le tas⁴ :

Un terrain n'est pas nécessairement riche. Un environnement pauvre en matériel, en idées, en confrontation, en occasions d'affronter des situations nouvelles ne permet pas l'acquisition de compétences. La qualité de l'apprentissage sur le terrain dépend aussi de l'environnement, du contexte de travail.

En ce sens, le terrain peut même être un lieu de désapprentissage, de répétition et d'appauvrissement. A fortiori pour les enseignants qui sont confrontés à une grande solitude professionnelle et à des effets de routine.

Ces observations rejoignent ce qui est pointé par Philippe Astier. Si, de fait, on apprend de l'action, on peut n'apprendre qu'un savoir local, restreint, qui vaut pour ici et maintenant et ne prépare pas à pouvoir agir ailleurs ou à faire face à des situations inattendues. D'où une vigilance à développer lorsqu'on est tuteur et qu'on se trouve face à un novice qui « réussit ». Que réussit-il exactement ? Peut-être à investir dans la situation des choses qu'il sait déjà faire, qu'il a apprises ailleurs, auquel cas peut-on vraiment dire qu'il apprend et qu'il développe une compétence professionnelle ? Il risque d'être enfermé dans ce que Philippe

3 Article en ligne sur le site de l'ISP

4 Voir sur le site de l'ISP

Astier nomme « *le complot du succès* ». Complot qui arrange tout le monde : le stagiaire qui se sent reconnu, le tuteur, soulagé d'être face à une situation confortable, l'environnement qui n'aura pas à subir les risques d'essais/erreurs ou de faux pas. Pourtant, le novice n'apprendra que s'il est provoqué à sortir de ce succès factice. C'est l'une des tâches du tuteur que d'y contribuer. On pourrait dire qu'il s'agit de passer du « pourvu que ça dure ! » à « comment faire pour que ça ne dure pas ? », en se mettant, de façon volontariste, à distance de la réaction spontanée qui se satisfait le plus souvent de ce « succès ». Mais si on autorise, pour favoriser la formation, des prises de risque dont le succès immédiat n'est pas garanti, le milieu professionnel doit trouver les moyens de protéger le novice qui prend ces risques de retomber sur lui. Comment les établissements scolaires s'y préparent-ils ?

Troisième condition : des collectifs facilitants

Toutes les enquêtes réalisées récemment auprès des stagiaires ou néo-titulaires IFP mettent en relief le fort impact de la dimension horizontale de l'apprentissage du métier : on apprend entre pairs affrontés à une même lecture du réel et à une même recherche de solutions à sa portée.

L'importance des échanges entre jeunes enseignants

« Les rencontres entre pairs sont capitales. On se sent plus en phase avec ceux qui partagent nos doutes ou nos problèmes de débutants. On expérimente qu'on n'est pas tout seul à avoir tel type de problème. On ose dire qu'on est déprimé on ose dire ce qu'on essaie de faire sans crainte du jugement d'autrui »

« Au début on est plein de doutes. L'échange avec les pairs, même informel, même près de la machine à café est une occasion fabuleuse d'apprendre. Quand on démarre, on peut se noyer dans une tasse de thé. C'est important de rencontrer ses pairs de dédramatiser en faisant le constat qu'ils éprouvent les mêmes doutes, rencontrent les mêmes difficultés »

« Pour apprendre il faut aller, il faut se lancer... mais pas tout seul et le grand intérêt de cette année PLC2 c'est de favoriser les échanges avec les collègues : ceux de la même discipline dans l'établissement ou à l'IUFM, ceux des autres disciplines dans les conseils de classe ou à l'ISP. Avec les collègues de la même discipline, c'est important de pouvoir mettre en commun nos hypothèses de travail face à certaines situations professionnelles « toi, dans un cas comme celui-là tu fais comment ? » »

« Les échanges entre pairs sont aussi primordiaux. Nous trois stagiaires dans mon établissement et nous n'arrêtons pas d'échanger à partir de nos questions. Il y a cinq minutes nous interrogeons sur ce qu'il était possible de faire dans un cas d'élève mal orienté. Ces discussions sont précieuses, arrière-pensée... il y a moins de risque de juger quand on se confie aux plus anciens. Il y a une solidarité de conseil très aidante »

« L'expérience du stage de pratique a été très intéressante : on s'est vu faire cours avec un miroir... beaucoup plus efficace dans l'observation d'un pair que d'un collègue expérimenté parce qu'on est dans la même zone de développement professionnel. On progresse plus vite en se regardant les uns les autres. On a beaucoup échangé à deux. Il y a une plus grande proximité donc un terrain d'échange plus favorable, ça permet la comparaison sans produire d'inhibition ce qui est parfois le cas quand on observe le conseiller pédagogique : je ne pourrai jamais faire ce qu'il fait ! »

Les regroupements en institut, dans les temps de formation proprement dits, mais aussi dans les moments informels (pauses, repas, trajets...) offraient cet espace pour une co-formation entre pairs. Où se fera-t-elle désormais ? On entrevoit comment se trouvent interrogées les pratiques d'affectation en stage. Il est sûrement plus efficace pour les stagiaires de se retrouver entre novices, à plusieurs dans un établissement qu'isolés dans des établissements différents. Toutefois, la présence dans un même lieu ne suffit pas. Comment l'équipe d'accueil favorise-t-elle les échanges, les interactions ? Comment valorise-t-elle les initiatives ?

La qualité de l'environnement susceptible de favoriser les acquisitions des stagiaires passe par la qualité du collectif des professionnels. Qualité qui n'est pas forcément synonyme de discours consensuel, mais plutôt de liberté de parole et d'authenticité dans les échanges pour partager les points de vue face aux problèmes professionnels rencontrés et chercher ensemble à construire des solutions.

Quelle place pour les débats autour des actes du métier ?

Yves Clot insiste sur les vertus formatrices des controverses professionnelles :

« Quand je regarde la formation des débutants dans un collectif, je vois que l'expérience ne se transmet pas directement. C'est quand deux anciens discutent ensemble que la situation est vraiment formatrice pour les novices. C'est dans ce cadre que le geste professionnel échappe à la routine, à l'automatisme, surtout quand ils parlent de quelque chose qu'ils n'arrivent pas à faire. Et comme le geste n'apparaît pas, quelque'un en particulier, alors le débutant peut essayer de le faire lui-même. »

« La vraie transmission, c'est quand on transmet redécouvre son expérience, quand on se confronte et qu'on peut alors l'attraper ! Il faut mettre les novices en position de toucher les limites de leur propre expérience, si alors que les nouveaux peuvent « y mettre leur pierre » à occuper des jeunes, il faut attaquer le métier pour le rendre visible aux jeunes. Sinon, le vieux métier reste toujours aussi le genre professionnel néoclassique, figé dans le placard... »⁵

Un propos confirmé par plusieurs témoignages de stagiaires :

« Les moments de concertation, ce qui m'a surtout été utile c'est de voir comment un professeur expérimenté réfléchit, se confronte à des situations professionnelles. Ce n'est pas quelqu'un qui nous donne des recettes toutes faites : il réfléchissait en permanence à ce qu'il choisissait à faire, la façon d'aborder les choses, les décisions à prendre. »

« J'ai été très intéressée par les échanges avec les jeunes collègues. On est dans le doute lorsqu'on débute et c'est important de rechercher ensemble des solutions entre gens qui doutent. Parfois la distance avec la pratique du conseiller pédagogique est telle qu'elle peut être inhibante. »

« Nous sommes neuf professeurs de physique chimie au sein du lycée où j'effectue mon stage en responsabilité. Ceci présente le grand avantage de pouvoir observer différentes pratiques, échanger avec les collègues, partager les points de vue, ne pas être enfermée avec ses propres convictions, mais constater qu'il existe d'autres façons de faire. »

Propos également confirmé du point de vue des conseillers pédagogiques :

5 Yves Clot : le *Café pédagogique* n° 68.



« Ce qui m'a paru faciliter les choses, c'est bien sûr l'observation de quelqu'un qui a de l'expérience non pas pour bomber le torse, mais pour expliquer le cheminement : tu observes tel élément, mais voilà toutes les erreurs que j'ai commises puis corrigées pour arriver à ce résultat. Ce qui permet ensuite la critique des pratiques du stagiaire plus facile. Le conseiller pédagogique se positionne alors vraiment en collègue en recherche et c'est une vraie collaboration qui s'établit alors. En clair, on transmet ce métier en montrant bien qu'il n'est jamais acquis, d'autant que nos stagiaires actuels termineront leurs carrières dans trente ans ou plus : que sera le métier d'enseignant à cette époque ? »

« Pour aider ma stagiaire à se lancer dans le travail de groupe qu'elle appréhendait de mettre en place, on a coanimé et ça s'est merveilleusement bien passé. Les ficelles du métier, elle en a attrapé l'une ou l'autre pendant l'heure de cours. C'était absolument visible, car au début elle avait très peur et elle s'y est très bien mise. D'autant que je lui ai demandé de présenter l'activité, ce n'est pas moi qui l'ai fait. Je ne suis intervenue que lorsque les élèves ont été en groupe et là elle a observé pendant quelques minutes et j'ai vu qu'elle prenait en charge les uns et les autres. Là je crois qu'elle a beaucoup appris. À la fin du cours, elle était très contente d'avoir passé le cap de se lancer dans un travail qu'elle appréhendait. Savoir que j'étais là pour prendre les choses en mains en cas de problème la rassurait, ce que je n'ai pas du tout eu besoin de faire. »

Dans sa conférence à l'INRP à Lyon, le 7 décembre 2005⁶, dans le cadre du séminaire sur le travail enseignant, Yves Clot pointait le risque de délitement de certains métiers faute de ce sentiment d'appartenance à un collectif de travail fortement identifié : « Quand le « collectif de travail » n'existe plus, que le « sentiment de vivre la même histoire » (une histoire qui continue) disparaît, il n'existe plus cet intercalaire entre ce qui est prescrit et ce que chacun vit. Il n'y a plus de « débats d'école » sur les manières de faire, sur les règles, les sous-entendus. Prévalent alors les « querelles de personnes », qui s'y substituent. Lorsqu'il y a « déflation du métier », il y a « inflation de la querelle ». La perte de l'histoire commune provoque un face-à-face entre une prescription tournant au script comportemental, et donc une transgression exponentielle, individuelle, masquée, laissant les individus face à eux-mêmes, démunis pour affronter le réel. Cette « pseudo-émancipation » à l'égard de la règle met chacun en situation d'errance face à l'étendue des possibles, renforce la prescription contre la faute, engendre la souffrance au travail et la perte de santé, là où le contraire, au contraire d'un opérateur de santé, permettrait de dire qu'il peut aller, sans pour autant être un moule puisé dans le « débat d'école ». »

6 Disponible à l'écoute sur le site de l'INRP : http://www.inrp.fr/IMG/pdf/INRP_2005_06.pdf

Question aux établissements : comment créer ces vrais collectifs de travail qui favorisent les véritables échanges professionnels et ne considèrent pas la différence des points de vue comme menaçante pour l'ambiance de l'établissement ? On l'a observé à maintes reprises : l'ambiance, le climat sont considérés comme un facteur essentiel. Encore faudrait-il mieux cerner ce qui en est le ciment.

Quatrième condition : la tolérance à l'erreur et aux faux pas

On l'a évoqué plus haut. Revenons à ce que développe Astier. La pente actuelle qui consiste à déléguer à la situation de travail la formation des novices oublie que cette situation est souvent faite d'approximations, d'incompétence masquée et de ce fait qu'elle peut être davantage « dé-formatrice » que « formatrice ». La logique d'action autorise rarement la délibération, l'hésitation, la nécessité d'attendre pour voir. D'où l'importance d'un « espace protégé » – celui de la formation – qui « filtre les nuisances liées aux situations productives ». Un lieu qui aide à faire le tri. Un lieu où le travail n'est pas absent, mais représenté. La complémentarité de ces deux lieux, espace protégé de la formation et situation de travail, est bien constitutive de la formation en alternance. Toutefois, la charge de formation est plus souvent déléguée au milieu professionnel qu'au milieu de formation et devient de moins en moins génératrice d'apprentissage dans une logique de développement professionnel des stagiaires. Si ce lieu tiers que représentait l'alternance n'existe plus, le stagiaire est dépossédé de sa fonction, comment peut-il alors être en charge dans le milieu professionnel ? Dans le collectif précédent, mis en place au moment de la mise en place des IUFM, il a toujours été rappelé qu'au cours de son stage en responsabilité l'ensemble des stagiaires venant en formation étaient là pour « créer la réussite de la réussite du stagiaire ». Or nous avons pu constater que lorsque le stagiaire en question ne parvenait pas à prendre ses marques certains terrains de travail ont été fait de le stigmatiser plutôt que de créer des conditions de la réussite. Il nous a plusieurs fois fait part de sa démission IUFM, au vu des rapports de chefs d'établissement que certains ne faisaient pas de cadeau et qu'il ne pouvait plus spontanément endosser une posture d'émancipé que d'accompagnateur. Qu'en sera-t-il lorsque le stagiaire n'aura pas disposé de ce temps probatoire en responsabilité et se trouvera directement propulsé en poste avec un accompagnement réduit à sa plus simple expression ? Quelle tolérance auront le chef d'établissement et les collègues aux tâtonnements et aux erreurs des débutants, surtout sous la pression des parents ? Quelles solidarités se mettront en place ? Si les équipes ne se préparent pas à vivre ce genre de situations et n'élaborent pas ensemble des stratégies d'accompagnement, le pire est à craindre.

Nicole Priou
Formatrice

Se former dans l'établissement

José Fouque

Les plans de formation continue des rectorats ne peuvent répondre qu'à une partie des besoins de formation. Ce qui manque, c'est que les établissements soient eux-mêmes formateurs, et les façons de le devenir ne manquent pas, dès qu'on déplie la liste des possibles.

Aujourd'hui, pour l'essentiel, la formation continue des enseignants s'attache à la question de la construction didactique des séances et des séquences, à l'appropriation des programmes et recommandations. Ce qui relève de l'adaptation des pratiques pédagogiques manque de plans de formation ambitieux qui touchent l'ensemble des enseignants, répondent à leurs attentes et à leurs besoins. Ces besoins sont connus, certains sont identifiés depuis longtemps sans, pour autant, être efficacement pris en considération.

Les enseignants (mais combien d'entre eux le font ?) consultent le PAF et se portent candidats pour les formations de leur choix. Le rectorat envoie ensuite au chef d'établissement les demandes recensées, pour avis. Cette procédure qui n'impose pas la moindre négociation exclut de fait toute réflexion collective et tout dialogue préalable entre les intéressés et le chef d'établissement. Les avis portés sont en général favorables ; en effet, il est rare de trouver des raisons objectives qui s'opposent à une formation, quelle qu'elle soit, même s'il est préférable que les formations sur temps de travail débouchent directement sur des projets dans le cadre de l'établissement.

Au mieux cependant, certains enseignants s'inscrivent dans des stages bien ciblés sur leur besoin et la situation singulière de leurs élèves. Ils en reviennent souvent désorientés en raison de l'absence d'accompagnement et de l'absence d'échanges. La porte un instant entrouverte sur de nouvelles pratiques se referme par la force de l'habitude.

Pour une démarche collective

Les dispositifs de formation continue du personnel ne sont pas relayés au sein des établissements, parviennent rarement à atteindre leur cible.

Les évolutions des programmes disciplinaires entraînent la production de nouvelles pratiques générales ou de réelles difficultés. Une analyse de ces évolutions conduite par l'équipe de direction, le coordonnateur de discipline avec l'appui des IPR permet de définir le contenu de nouveaux stages adaptés aux attentes du moment. Ces formations sont alors proposées aux diverses équipes de l'établissement ; les inscriptions collectives sont ainsi favorisées. On organise ici un stage sur la cartographie de synthèse, nouvelle compétence à acquérir en histoire-géographie, là une information sur les risques chimiques pour que les laboratoires du lycée soient à la pointe des pratiques de

prévention, là encore une formation aux logiciels de bases de données, etc.

Quand l'établissement se trouve dans une dynamique participative, avec un projet négocié, issu d'une réflexion collective, les demandes de formation vont au-delà des démarches individuelles ou collectives spontanées, suggérées par l'IPR ou le chef d'établissement. Elles ne sont plus seulement l'expression d'un vide ou d'un retard à combler, d'une insuffisance à pallier, elles traduisent le désir partagé de faire autrement, d'innover, d'avancer. Lorsque les équipes s'approprient la réflexion sur les besoins en formation, une véritable créativité ne s'exprime, tant dans les contenus de formation que dans les modalités d'organisation. D'une part, le stage peut alors se prolonger par des échanges sur les pratiques entre les différentes personnes concernées, d'autre part il peut être l'occasion pour l'équipe de direction de mettre immédiatement à la disposition des enseignants les moyens adaptés.

On peut retenir un certain nombre de cas de figure :

1. Pour les équipes disciplinaires

- Repérer une personne ressource dans le département ou le bassin à qui l'on demande une intervention. Celle-ci peut prendre différentes formes : transmission de techniques, l'expérimentation de nouvelles pratiques d'élèves. La mise en œuvre du Cadre européen de référence en langues est, par exemple, une occasion d'expérimenter ces nouvelles pratiques de formation. De même en ce qui concerne les objectifs et exigences de l'ensemble des dispositifs pédagogiques. On citera la mise en œuvre de nouvelles épreuves comme la maîtrise de l'informatique en mathématiques, la maîtrise du français du devoir d'invention ou les TAO.
- Repérer dans l'établissement une personne chargée de conduire un groupe de travail de mutualisation et d'élaborer des compétences régulières. On peut prévoir des plages communes pour les professeurs d'une même discipline sur des lieux adaptés susceptibles de développer ces ressources.
- Recueillir les besoins en formation des enseignants, simplement les souhaits d'amélioration de la pratique. Avec l'aide du coordonnateur de discipline, prévoir des temps d'échanges pour favoriser l'appropriation des bonnes pratiques.

2. Pour les équipes interdisciplinaires

- L'utilisation des nouvelles technologies
- Maîtrise des logiciels courants ;
- Maîtrise des outils informatiques reliés aux environnements numériques de travail (cahiers de texte numériques, cours sur Intranet, communication avec les familles...) ;
- Utilisation des tableaux numériques.
- Assoir l'autorité dans la classe
- Écoute active ;
- Dynamique des groupes ;
- Réagir face à un élève « caractériel » ;
- La gestion du temps et de l'espace en cours.
- La mise en œuvre d'une démarche de projet
- L'accompagnement de l'orientation des élèves



- L'approfondissement des techniques d'aide individualisée
- L'amélioration des techniques d'évaluation

Comment organiser la négociation au niveau local ?

Les diverses difficultés, les idées d'amélioration lancées par les enseignants en conseil de classe ou en conseil d'enseignement ou encore lors de commissions de travail, si elles sont entendues et font l'objet de synthèses en équipe sont des temps forts pour l'émergence de stages de formation.

On en dira autant des commissions de travail dans le cadre du projet qui deviennent des forces de propositions à valider en conseil d'administration.

Les entretiens de progrès conduits par le chef d'établissement permettent d'identifier les besoins de formation, de négocier des propositions, d'investir certains d'un rôle en fonction du projet d'établissement.

Certaines visites d'IPR sont l'occasion de détecter les personnes ressources, de les légitimer, de leur demander d'accompagner des actions d'adaptation et de rendre compte ; l'occasion aussi de proposer des personnes ressources extérieures à l'établissement.

Certains, avec l'expérience d'établissement sans vrai projet, peuvent penser qu'il s'agit là de propositions utopiques. C'est pourtant bien ce qui se passe lorsque le projet d'établissement est le résultat d'une véritable démarche participative lorsque l'on est parvenu à « mailler » l'organisation avec une distribution des responsabilités et une architecture de délégation. Ce qui rend possible l'analyse réflexive sur les pratiques dépend justement de ce qu'elle

ne prend pas sa source dans une remise en cause par les autorités (IPR ou chef), mais qu'elle jaillit de la dynamique propre des équipes.

Le responsable de la communication, le responsable des TICE, le responsable des actions culturelles, le responsable des actions autour de l'orientation, le responsable du suivi des indicateurs, le responsable de la commission vie scolaire, toutes ces personnes ne manquent jamais de proposer des idées pour améliorer l'efficacité des actions qu'ils pilotent avec leurs équipes. Il revient alors aux équipes de direction et aux équipes d'encadrement pédagogique de répondre efficacement à ces attentes.

Une autre architecture des hiérarchies intermédiaires

On perçoit, à travers ce témoignage, ce qu'il est possible d'entreprendre, ce qui se réalise déjà dans certains établissements. Cependant, il faut reconnaître qu'une généralisation de ces pratiques suppose autre chose que de la bonne volonté de la part des acteurs et décideurs. En fait, ce sont les hiérarchies intermédiaires qui devraient caler leurs organisations sur les besoins de la base, au lieu de décréter ce dont la base aurait besoin pour atteindre les objectifs préalablement fixés par elles. Il convient de faire confiance aux établissements capables, dans une logique d'autonomie, d'élaborer des projets en cohérence avec les objectifs nationaux, de faire confiance aux équipes pédagogiques et aux équipes de direction pour qu'elles tiennent compte de leurs plans stratégiques. Il convient aussi de mettre en œuvre un réseau de ressources susceptibles d'alimenter une réflexion sur les pratiques, et des formations dans des établissements eux-mêmes mis en réseau.

José Fouque
Proviseur à Aix-en-Provence

Exemplaire de démonstration

Accompagner des collègues débutants

Françoise Colsaët

Contrairement à certaines calomnies, la formation en IUFM n'a jamais été hors-sol, reposant toujours largement sur un principe d'alternance. En faire une pratique utile était cependant loin d'être simple, comme en témoigne ce texte du point de vue de l'enseignant « conseiller pédagogique ».

« Pourquoi pratiquer une segmentation aussi nette entre les différentes personnes qui contribuent à la formation initiale des professeurs stagiaires ? Les jeunes professeurs seront amenés, beaucoup plus que les anciens, et c'est bien, à une pratique professionnelle collective, dans des équipes. Ne serait-il pas souhaitable que leur formation elle-même soit un travail d'équipe, d'une équipe qui comprendrait les formateurs, les visiteurs, le professeur conseiller pédagogique (PCP), et bien sûr le professeur stagiaire lui-même ? » C'est ainsi que j'ai formulé pour le responsable de l'IUFM, en ce mois de février 2008, ce qui est devenu ma principale interrogation à la fin de cette première expérience en tant que PCP.

Ce n'est pas qu'il ne se soit pas posé d'autres questions pendant cette année ! Chargée d'encadrer deux stagiaires, j'ai découvert, tout d'abord, la difficulté de trouver le temps : le temps pour moi, d'aller les voir dans leurs cours, en oblitérant ainsi les deux seules demi-journées libres que j'avais ; de les rencontrer aussi, pour parler de ce que j'avais vu, mais aussi leur laisser le temps de poser leurs questions. Le temps manquait pour elles aussi, entre les cours au lycée, le stage en collège à certains moments et les jours à l'IUFM, allongés d'un temps de transport non négligeable.

La difficulté d'accompagner

Accompagner des enseignants débutants n'est pas simple, qu'est-ce qui est indispensable à dire maintenant, ce qui va vraiment aider ? Il faut nécessairement faire des choix, on ne peut pas tout dire, faute de temps, et être efficace, mais surtout parce que ce qui n'est pas dit, c'est l'analyse de sa propre expérience, les mots qu'il faut choisir. La première posture est donc une posture d'écoute. Sinon comment conseiller sans dogme à suivre sans réfléchir, ou comme un dogme inaccessible qu'on abandonne tout de suite ? J'ai été désarçonnée par des questions qui touchaient aux contenus disciplinaires : la formation disciplinaire de base qui permet le succès au concours n'apporte pas la réflexion sur le sens, quelquefois sur l'histoire des notions, et l'ouverture sur des questions qui permettent, en classe, d'enrichir les apports aux élèves, de répondre à leurs interrogations ou à leurs erreurs de façon plus pertinente. J'ai hésité aussi à formuler certaines

remarques sur des façons d'être, en classe, avec les élèves, car, au fond, qu'est-ce qui donne légitimité à mon point de vue ?

Des stagiaires tiraillés entre deux exigences

Une difficulté essentielle pour moi a été le manque de lien entre la formation dispensée à l'IUFM et mon accompagnement sur le terrain. En début d'année, un document assez touffu présentant les grands principes de la formation et de l'évaluation nous a été commenté, et j'en ai retenu que chaque acteur de la formation doit agir indépendamment des autres pour ne pas influencer le regard des autres et donc biaiser la validation finale. Au quotidien, j'ai passé beaucoup de temps à essayer de comprendre quel était l'esprit, le sens de ce qui leur était dit et demandé à l'IUFM, à travers ce que les stagiaires avaient le temps de me dire, à travers les pages souvent peu claires des documents accessibles sur le site de l'IUFM. Les façons de faire, les réflexions que j'essayais de partager avec mes deux collègues venaient souvent buter sur les contraintes (ou ce qu'elles ressentaient comme des contraintes, avec l'angoisse de la validation finale à la clé) qui leur étaient données, et je n'arrivais pas à comprendre assez finement.

Mes stagiaires n'ont travaillé en équipe que dans le cadre de pairs, dans le cadre de pratique accompagnée, ce qui a accentué l'effet hiérarchique : le groupe des stagiaires ne savent pas », et les autres. Il est important de noter qu'il, que les jeunes enseignants prennent le temps de travailler en équipe avec des enseignants d'expérience, d'expériences différents.

Mettre les stagiaires au centre de la formation, cela me semble devoir être la bonne façon de concevoir leur préparation à une pratique professionnelle responsable. J'ai eu l'impression que les stagiaires étaient plus entre deux chaises : d'un côté, la formation théorique, il ne peut être demandé à un jeune enseignant de faire la part de ce qui est lié aux choix pédagogiques et didactiques, à sa pratique, au contexte de l'exercice, à sa propre personne. Pour cela il est essentiel que les formateurs qui accompagnent les enseignants possèdent des compétences qui leur permettent de leur faire découvrir, dans un travail d'équipe, les liens entre les savoirs théoriques et les pratiques professionnelles.

Un travail d'équipe est-il possible ?

Les formateurs de l'IUFM, le visiteur, le PCP ont des façons de voir, des représentations différents du métier, et ces différences peuvent sembler inconciliables dans un travail d'équipe. Mais c'est précisément leur rencontre qui ferait la richesse et l'intérêt du travail en commun, à condition bien sûr que les différents membres acceptent de « jouer le jeu ». Et qui pourrait douter de cette volonté chez des formateurs d'enseignants ?

Il est prévu que désormais les débutants se formeront lors de leur première année en situation par l'accompagnement de « collègues expérimentés ». Cette réforme risque de faire disparaître la possibilité de rencontres de points de vue différents, entre « théorique » et « pratique », et de priver les stagiaires de cette ouverture vers le théorique qui seule entretient le désir de continuer à se former. De plus, il est indispensable qu'on conçoive le dispositif comme une co-formation des uns et des autres, le partage d'une

Exemplaire de démonstration



culture commune, en donnant toute sa place à l'enseignant débutant dans ce travail d'équipe.

Il faudra aussi donner aux conseillers le temps et les ressources qui leur permettent d'assurer leur rôle. Le conseiller doit avoir les outils pour accompagner : savoir écouter, savoir conseiller, savoir étayer tout en laissant le stagiaire responsable et autonome, mais aussi savoir ana-

lyser et donc maîtriser les différents savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques que le stagiaire aura reçus lors de son master. Il faudra donc envisager que le conseiller pédagogique puisse avoir le temps de ce travail collégial. Mais un autre problème va surgir : on voit mal comment le stagiaire qui aura la responsabilité de ses classes à temps plein pourra trouver le temps de l'analyse de pratique et du retour sur les apports théoriques.

Françoise Colsaët

Professeure de mathématiques en lycée à Cavaillon (Vaucluse)

Exemplaire de démonstration

6. La formation se continue

Ce qui m'a formée, ce qui me forme encore

Sylvie Grau

Qu'est-ce qui fait qu'un jeune enseignant tire parti de sa formation ? Son histoire personnelle et professionnelle, sans doute, et aussi la qualité des rencontres qu'il fait.

J'ai eu la chance de grandir auprès d'une maman directrice de l'école maternelle de mon quartier, et de ma grande sœur institutrice, puis d'une conseillère pédagogique, puis de son mari lui-même directeur d'école primaire. Les dimanches, j'écoutais les échanges passionnés, et si je jurais de ne pas devenir enseignante, mon avis allait bientôt changer quand je décidai de me marier avec un stagiaire de l'école normale, lui-même fils d'inspecteur d'académie ! Je suis donc entrée avec une idée déjà biehée de la profession, et habituée à l'analyse de pratiques en famille... Je ne pense donc pas que ma demande de formation ait été tout à fait ordinaire.

Être immergée... mais prendre de la distance

J'ai intégré l'Éducation nationale en 1983, année où les lauréats au concours entraient directement comme enseignants en fonction des besoins, au cours de l'année, et étaient suivis par des conseillers pédagogiques. Les stages devaient être organisés chaque trimestre à l'école normale sur des périodes de deux semaines, sauf que les besoins de remplacement des enseignants amenèrent l'institution à remettre la formation en même année. Cette formation s'est déroulée de la Toussaint à Pâques et nous avons inauguré les premiers écrits professionnels avec la soutenance d'un mémoire.

Les conditions n'étaient pas faciles, la première année j'ai fait des remplacements dans trente-six écoles, il faut pour cela des capacités d'adaptation ! J'avais appris à avoir dans mon sac des activités de base pour tous les niveaux afin de

ne pas être démunie lorsqu'à 8 h le téléphone sonnait pour m'indiquer mon lieu d'exercice pour la journée.

La visite des conseillers m'a permis de prendre de la distance, d'analyser ma pratique, de repérer les manques. Les apports théoriques sont venus plus tard, à l'École normale, mais aussi au travers de lectures, de conférences.

Plus tard j'ai suivi une formation pour devenir directeur et encore plus tard j'ai tout arrêté pour préparer le concours de mathématiques. Lorsque j'ai obtenu le concours, j'ai été nommée sur deux mi-temps, collège et lycée. Cette formation, puisqu'il s'agissait d'une reconversion, était courte : j'avais enseigné douze années en primaire. Cependant, j'ai pu profiter d'un dossier médical et d'un accompagnement à une intégration plus douce. J'ai enseigné pendant neuf heures en lycée avec l'accompagnement d'une conseillère pédagogique et les neuf heures restantes, j'étais en formation de reconversion au CNED. Cet aménagement m'a permis de participer à tous les stages de formation qui m'intéressaient. Mon travail au CNED était organisé à des horaires, je me suis déplacée dans les régions pour me former sur les points qui m'ont paru les plus faibles : la didactique des mathématiques, la notation, l'erreur, les problèmes. Chaque stagiaire devait organiser lui-même son plan de formation en fonction de ses besoins.

Ma conseillère pédagogique m'a fait découvrir l'APMEP et nous avons participé au congrès cette année-là, occasion de découvrir un nouveau lieu de formation. Les conférences nous ont permis de se mettre au courant des dernières recherches en mathématiques, en didactique ou en histoire des sciences, et les ateliers permettent échanges et analyses de pratiques pédagogiques. La revue à laquelle j'ai été souscrite me suis abonnée complète utilement la réflexion tout en donnant des outils de travail pour se lancer dans des expériences nouvelles. Des séances décrites et analysées permettent de mesurer l'écart entre notre propre expérimentation et celle des collègues, les analyses didactiques sont nourries de connaissances théoriques qui deviennent plus abordables, car mises en situation.

Se former à être formateur

Ce lien théorie/pratique, je l'ai trouvé ensuite auprès d'un autre regroupement : l'Irem. Là encore, l'intégration à un groupe de recherche autour de l'algèbre a permis un vrai travail d'analyse et l'approche de textes théoriques qu'il m'aurait été impossible de lire seule. Encore plus tard, je découvrirai le CRAP et les réunions du groupe de Nantes ont été un vrai lieu d'apprentissage du travail en équipe, de l'analyse de pratique, de l'approche globale des com-



pétences du métier, indépendamment du niveau ou de la discipline enseignée.

Enfin, j'ai eu l'occasion d'être détachée comme formatrice en IUFM. Être formateur s'apprend aussi et j'ai participé à quelques stages, mais j'ai surtout découvert un lieu de formation inégalé : la Copirelem. Branche des Irem qui s'occupe de la formation des formateurs en mathématiques, elle organise des colloques dont la spécificité est que tour à tour, les formateurs sont aussi les formés. Si bien que l'animateur d'un atelier le matin peut très bien être votre binôme de travail l'après-midi. L'autre aspect travaillé par la Copirelem est la double analyse du suiet et du protocole de l'atelier. Le déroulement des ateliers est lui-même sujet d'analyse. C'est un lieu où l'on peut aisément se tenir informé des dernières recherches en sciences de l'éducation, en didactique, comme en mathématiques. Les chercheurs viennent exposer et débattre de leurs travaux.

Mais la vraie formation a été celle à mon métier de professeur. Je veux dire que la personne que j'ai peut-être le mieux formée à devenir enseignante, c'est moi ! Être formatrice m'a permis de prendre encore de la distance vis-à-vis de mes pratiques, m'a donné l'occasion de lire et d'étudier les théories de l'apprentissage, m'a permis de clarifier mes choix pédagogiques, de mieux maîtriser la didactique. J'ai participé à des groupes de recherche, j'ai mieux compris la complexité des gestes de l'enseignant. J'ai appris à observer et à formaliser mon analyse.

Tout cela n'a pris sens qu'au moment où, ayant démissionné de mon poste à l'IUFM, j'ai retrouvé une classe.

Le compagnonnage, à quelles conditions ?

Aujourd'hui je suis conseillère pédagogique pour des stagiaires en poste dans mon lycée, mon parcours me donne des outils pour les aider à faire le lien entre les apports théoriques de l'IUFM et la pratique. Ils sont souvent ravis de mettre en tension ou en écho ce qui est fait à l'IUFM et ce qu'on analyse ensemble. Sans cette culture commune, il me semblerait bien difficile d'accompagner le stagiaire.

Aujourd'hui il est question de former les professeurs par un « compagnonnage ». J'ai envie de dire qu'effectivement, c'est de cette façon que j'ai été formée, et bien formée à

mon sens. Mais pourquoi, moi, ai-je autant pris de cette formation ? Sans doute parce que j'avais déjà amorcé une réflexion et que j'ai abordé la formation toujours par mes questions et non celles qu'on me posait. Sans doute parce que j'ai eu l'opportunité d'être accompagnée par des collègues très compétents et formés à l'école du Crap : écoute bienveillante et assurance de l'éducabilité de l'autre. Mais peut-être aussi parce que j'avais quelques qualités indispensables à ce type de formation. Mon père, plâtrier, me parlait très souvent des « Compagnons du Tour de France ». Pour lui, ces Compagnons étaient des travailleurs, des amoureux du travail bien fait, du chef-d'œuvre, pas des « bousilloux », comme il disait.

« Le Compagnonnage est une association ouvrière qui a pour but le perfectionnement professionnel, moral et spirituel de ses membres, après avoir jadis défendu par surcroît leurs intérêts matériels. L'affiliation s'effectue par cooptation, après des épreuves de capacité et l'accomplissement de certains rites qui lui confèrent le caractère d'une initiation. Les rites diffèrent selon les professions, tout en possédant un fonds commun. »¹

Comment peut-on être certain que les futurs professeurs auront ces valeurs en eux ? Peut-on en faire le compagnonnage sans ces valeurs ? Comment faire cette affiliation par cooptation ? Ce sont des questions que je me pose.

De tous les collègues rencontrés pendant mon accompagnement, cooptée, missionnée, soumise à l'épreuve, beaucoup sont issus de milieux simples, ils ont grandi dans des familles qui leur ont transmis les valeurs de l'école de ce qu'ils lui ont donné. En est-il aujourd'hui ?

Je poursuis mon chemin, au CRAP, l'APMEP, l'Irem, les collègues avec qui j'ai formé une équipe, les différentes lectures, conférences, ateliers, tout continue de nourrir ma réflexion. Notre métier est extraordinaire : rien n'est jamais acquis, tout est à découvrir, parce que la nature de l'homme est la complexité qu'il y aura toujours un paramètre à faire jouer dans la relation au savoir. Je crois que nul n'arrête jamais sa formation pour peu qu'on se pose des questions et qu'on ait cette volonté de la recherche perpétuelle du perfectionnement. Pour moi, il est évident que cette formation première a été portée par mes parents et mon éducation familiale.

Sylvie Grau

Professeure de mathématiques en lycée

¹ C'est par cette définition que Luc Benoist ouvre son livre *Le Compagnonnage et les métiers* (ancien n°1203 de la collection « Que sais-je ? » des P.U.F.).

Changer de point de vue... ou de posture

Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez

Dans les pratiques de projets faisant une large place à l'autonomie des élèves, quels apprentissages sont réalisés ? Pour le savoir, il faut que les enseignants entrent dans une démarche qui allie, avec l'aide de formateurs, action et compréhension, expérimentation et recherche.

« Développer l'autonomie des élèves à travers une pratique décentralisée des apprentissages », tel était l'intitulé de la demande de formation formulée par une quinzaine de professeurs d'un lycée professionnel tertiaire mulhousien. Après négociation avec les collègues, un cahier des charges de formation a été établi qui proposait d'articuler deux approches : l'une, de type théorique pour clarifier certaines notions et l'autre, plus pragmatique, pour accompagner le groupe et mettre en œuvre des pratiques innovantes.

Quand l'enseignant est une personne-ressource

Cette formation a duré deux ans et demi en privilégiant très vite la modalité de l'accompagnement des acteurs dans l'expérimentation de la pratique décentralisée d'apprentissage (PDA, appellation interne à l'établissement).

Dans un premier temps, il nous est apparu nécessaire de questionner les notions en jeu : autonomie, apprendre, pratique décentralisée d'apprentissage à partir des représentations, des pratiques des collègues ainsi que de nos apports. Cette phase a permis d'élaborer des outils et de se donner des éléments de « culture commune » ; c'est ainsi que, pour le groupe, « une PDA c'est un dispositif d'enseignement-apprentissage dans lequel :

- Le professeur n'est plus le « maître », au « centre » comme dans le cours magistral ; il est le « référent », la « personne-ressource » qui fixe le cadre (les objectifs), apporte les outils, les supports et accompagne les élèves.
- L'élève devient « acteur » de ses apprentissages, pris grâce aux interactions avec ses pairs, à son rythme grâce à une individualisation et une différenciation des apprentissages ».

Dans un deuxième temps, des collègues volontaires ont construit, avec les autres membres du groupe, une séquence de PDA dans leur discipline qu'ils ont ensuite mise en œuvre dans les classes concernées. Aussi, lors de chaque rencontre, un temps conséquent était consacré à l'analyse de la pratique expérimentée à partir d'une grille préalablement complétée par l'enseignant, divisée en trois parties : le descriptif proprement dit de la séquence, une préanalyse par le rédacteur (le comportement des élèves, ce que je garde, ce qui me pose problème...), la 3^e partie

« Analyse de la PDA en groupe » était complétée, en séance, avec les différentes remarques ou propositions issues du débat (constats, questions, pistes). En parallèle, un outil de suivi des points d'appui et des points problématiques dans la conduite d'une PDA était mis à jour qui nous permettait de fournir des apports complémentaires lors de la session suivante.

Que faire des questions des élèves ?

Jusqu'au jour où... s'est posée la question de la relation entre PDA et autonomie de l'élève à partir de la remarque d'un collègue : « Faut-il répondre à toutes les demandes des élèves ? » ou « Quelle est la posture de l'enseignant dans cette démarche ? » Pour reprendre la distinction faite par Jean-Pierre Astolfi², le professeur est-il encore le maître – celui qui sait et qui a réponse à tout – ou bien devient-il le médiateur, celui qui permet à l'élève de trouver lui-même les réponses aux questions qu'il se pose et de devenir ainsi progressivement un apprenant ?³

Un article de Olivier Maulini, *Le questionnement pédagogique : inquisition ou libération ? Subvertir les évidences*⁴, a permis de mieux cerner l'enjeu du questionnement de l'élève dans le processus d'apprentissage et d'inviter les collègues à recueillir, de façon exhaustive, les questions que se posent les élèves au cours d'une séquence. Il a même été suggéré de placer un collègue volontaire en observateur dans la classe.

Dans le même temps, l'analyse de nos pratiques a permis de mettre en évidence le décalage entre l'investissement des élèves et les résultats issus d'une PDA : « Quand les élèves ont l'impression qu'ils peuvent réussir, ils sont plus motivés, ils posent des questions et cherchent à comprendre. Qu'ils cherchent à comprendre ne garantit pas qu'ils ont compris et les évaluations sont moins satisfaisantes qu'avec le cours magistral. Mais le bilan reste positif. Six élèves sur dix ont progressé et les autres ont pu travailler à leur niveau et mener de nouvelles activités. Trois élèves ont produit un résultat qui est bien écrit. Il faut continuer à leur laisser le choix au début cela paraît déroutant. La prise de conscience de leur responsabilité dans leur formation prend du temps. (Philippe, PLP Lettres-Anglais) »

Dans ces constats ont, eux aussi, souligné leur relative déception devant la stagnation des résultats scolaires. D'où l'importance de mieux connaître le point de vue des élèves sur la démarche d'autonomie dans une PDA. Le travail en formation a alors consisté à élaborer des questionnaires et des guides d'entretiens individuels et semi-directifs. Ceux-ci ont été réalisés par un professeur du groupe extérieur à la classe concernée afin de garder une certaine neutralité. Ils ont été retranscrits in extenso et analysés, avec le résultat des enquêtes, lors de la séance de formation suivante.

Apprentissages informels

Cette approche différente a ensuite débouché sur une réflexion sur les apprentissages formels et informels réalisés

2 Dans « Éducation et Formation : nouvelles questions, nouveaux métiers » ESP 2003, Chap. 1 *Le métier d'enseignant, deux figures professionnelles*, p. 23-52.

3 Elisabeth Bantier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, Pédagogie et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007, pp. 227-241 : la notion d'apprenant, chère à ces deux auteurs, s'oppose à celle de « métier d'élève » décrit par Philippe Perrenoud.

4 *Cahiers pédagogiques* n° 386, septembre 2000



par les élèves au travers de pratiques de projets faisant une large place à l'autonomie des élèves : écriture poétique en français débouchant sur la composition, l'interprétation et l'enregistrement d'une chanson, participation à une collecte pour la Banque alimentaire dans le cadre d'un module ponctuel. Dans ce dernier cas, nous avons listé, avec les collègues, les apprentissages qui, de notre point de vue, avaient pu être réalisés au cours de l'action. Ensuite, nous avons rencontré, à posteriori, les élèves impliqués dans ce dispositif pour faire le bilan de leurs apprentissages : d'abord de façon individuelle par écrit, puis dans une synthèse au tableau. La liste établie par les élèves a surpris tout le groupe dans la mesure où ceux-ci ont abordé des aspects auxquels les enseignants n'avaient pas pensé, confirmant ainsi leurs capacités à prendre conscience des enjeux d'apprentissage... pour peu qu'on s'en donne – et qu'on leur en donne – les moyens.

Le cheminement même de cette formation nous semble avoir permis un triple déplacement :

- du point de vue des enseignants sur la capacité des élèves à se prendre en charge dans les apprentissages et à développer réellement leur autonomie ;
- de notre posture de formateurs qui, d'accompagnateurs, sommes devenus de véritables intermédiaires entre les questionnements issus de la pratique et les démarches d'investigation issues de la recherche ;
- du sens de la formation qui évolue progressivement vers la modalité de la recherche-action et qui tend à rapprocher stagiaires et formateurs dans une posture qui allie de plus en plus étroitement action et compréhension, expérimentation et recherche.

Ainsi, comme l'appelle de ses vœux Hélène Hensler, « les enseignants agissent comme co-chercheurs engagés dans l'amélioration des conditions d'apprentissage et de développement de tous les élèves. La mise en œuvre d'une telle conception engage les enseignants dans un processus de recherche et de transformation de leurs pratiques, en leur permettant de poursuivre des intentions qu'ils ont eux-mêmes contribué à définir. Tout en favorisant l'explicitation de savoirs pratiques, elle favorise leur dépassement par la délibération critique sur les moyens et les fins de l'éducation, par des mises à l'essai collectives, par la collecte et l'analyse de données ciblées ».

Jean-Pierre Hensler et Michèle Sanchez
Formateurs Formation continue à l'Université de Strasbourg

Exemplaire de démonstration

Les Irem, lieux pour une formation continue collective

Entretien avec Stéphane Grognet

Pouvez-vous expliquer la raison d'être et le fonctionnement d'un Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (Irem) ?

Les Irem ont été créés à la demande de l'Association des Professeurs de Mathématiques (APMEP) suite à la réforme des mathématiques modernes dans les années 1970. La mise en place des Irem a donc été la réponse apportée par le ministère pour former les collègues et les accompagner dans cette réforme. Depuis, l'Irem a toujours pour objectif de permettre aux collègues de suivre l'évolution de l'enseignement des mathématiques, que ce soit à travers les modifications des programmes ou l'évolution des technologies. Le moteur essentiel de cette évolution est le questionnement des enseignants sur leur profession.

À l'université de Nantes, nous disposons d'une salle de réunion, d'une bibliothèque, de locaux de stockage, de serveurs Internet, de techniciens administratifs à temps partiel. Nous utilisons aussi des locaux universitaires au Mans et à Angers. Certains établissements d'enseignement secondaire accueillent aussi des activités et nous leur en sommes reconnaissants.

Des groupes de recherche se constituent autour de thèmes qu'ils se choisissent. C'est un espace protégé où les enseignants peuvent prendre leur formation en main, de manière indépendante. Les travaux suivent le principe universitaire et scientifique de fonctionnement en réseau et de jugement par les pairs.

Qui fréquente l'Irem ?

N'importe qui peut assister aux journées académiques. On y traite de problèmes généraux à tous les niveaux de la scolarité, des conférences sont proposées sur un thème donné, suivies d'ateliers.

Tout enseignant du primaire, du secondaire ou du supérieur peut rejoindre un groupe Irem. Les réunions se suivent les groupes, quatre à dix fois par an, et son travail est élaboré et son calendrier souvent en deux à trois ans un fascicule est publié et vendu par l'Irem.

On peut avoir une idée générale de l'organisation des groupes [sur la page](#) qui contient aussi le calendrier complet de l'Irem.

Dans la région Pays de la Loire, nous avons beaucoup plus de collègues de collèges et lycées. L'Irem essaye de se développer en direction du primaire. Certains formateurs IUFM sont aussi associés avec leurs stagiaires à des groupes de recherche.

Quels sont les thèmes de travail ?

Ils peuvent être aussi bien mathématiques que pédagogiques ou didactiques. Il arrive souvent qu'un groupe avance et change de thème, il y a une grande réactivité aux questions dans l'air du temps. Actuellement, nous avons des groupes à tous les niveaux scolaires, du primaire à l'université en passant par le lycée professionnel, des travaux autour des TICE, des logiciels libres, des langages informatiques, mais aussi sur la mise en place des nouveaux programmes, de l'histoire des mathématiques, etc. Tous ces thèmes sont envisagés dans le but d'améliorer la pédagogie dans la classe.

Quelle est la place de l'Irem dans la formation continue des enseignants ?

La formation continue est de la responsabilité des inspecteurs, l'université doit collaborer : l'Irem propose ses services, sans déroger aux principes universitaires de diversité des opinions.

C'est avant tout un réseau à disposition des enseignants qui souhaitent réfléchir sur leur métier. C'est un lieu de réflexion et d'échanges où l'on vient volontairement, parce qu'un collègue nous y amène. Le bouche à oreille fonctionne bien. Souvent les membres d'un groupe ont envie de partager l' savoir-faire acquis, c'est un plaisir qui s'étend des établissements primaires jusqu'à l'IUFM et l'université. C'est ce qui explique qu'il y a toujours des nouveaux et des jeunes.

Comment se place l'Irem face aux évolutions actuelles de la formation des enseignants ?

L'Irem des Pays de la Loire apporte son soutien total aux déclarations de l'Adirem (Association des directeurs d'Irem) et scrute attentivement les évolutions de la réforme en cours, en adhésion complète avec l'autorité des enseignants de mathématiques.

Concernant la formation continue, l'Adirem préconise que chaque enseignant de lycée dispose d'un semestre de formation continue à l'université à l'intérieur de chaque période de deux ans d'enseignement.

Quelles sont les motivations selon vous un enseignant à s'investir dans un groupe de travail comme ceux de l'Irem ?

En fait, toute c'est la volonté de réfléchir sur son enseignement, en profitant d'un solide réseau d'échange. Les enseignants sont censés se former eux-mêmes tout au long de leur carrière. Cela dit, enseignant et formateur d'enseignants sont deux métiers différents.

La réflexion sur l'enseignement n'est raisonnable que validée par l'expérimentation. Les groupes échangent autour de ces expérimentations et cherchent à les analyser, les faire évoluer, mesurer leur portée. L'Irem propose un réseau et des moyens de documentation et de diffusion. Grâce à ces moyens, les enseignants désireux de se former entre eux peuvent le faire en toute liberté, jusqu'à élaborer leur propre formation.

Stéphane Grognet

Directeur de l'Irem Pays de Loire

Propos recueillis par Sylvie Grau



Où sont passées les universités d'été ?

Jean-Michel Zakhartchouk

En 1983, le ministère de l'Éducation nationale institua une nouvelle façon de se former : des universités d'été, largement ouvertes, avec une perspective de démultiplication par la suite et une prise en charge financière totale des participants. Une excellente façon d'accompagner les innovations et le métier tout simplement, tout en s'inscrivant dans un processus de formation de formateurs. Que sont devenus ces beaux et utiles moments ?

En novembre 1986, Jean-Pierre Obin, un des « pères » des universités d'été, évoquait dans un numéro des *Cahiers*¹ les objectifs poursuivis. « Le renforcement du rôle de la recherche, trop longtemps écartée par méfiance du monde universitaire ; la diffusion des innovations jugées intéressantes, notamment en instaurant des relations de confiance avec les mouvements pédagogiques, dont le rôle se trouvait enfin reconnu ; l'ouverture du système éducatif sur son environnement économique, social, culturel (partenariats divers) ».

Les universités d'été et le Crap

Très tôt, le Crap-Cahiers pédagogiques a voulu s'investir dans ce dispositif. Depuis de nombreuses années, des rencontres d'été étaient organisées pour échanger, mettre en commun outils et réflexions, hors de toute institution et en partageant le principe du bénévolat (chacun payant sa part). Des débats eurent lieu alors entre ceux qui craignaient la récupération et l'affadissement d'un dispositif original de par l'institutionnalisation et ceux pour qui on pouvait très bien faire ça ailleurs. Deux organisations différentes : une plus institutionnelle avec prise en charge des participants, accordant une certaine rigueur au jeu (mais il y avait tant de bénévoles !), sélection des candidats (mais souvent également des bénévoles sur le terrain), une autre plus militante et ouverte, plus « Crap ».

Voici ce que nous écrivions en 1986 dans le même numéro) : « Le Crap accorde une place importante à la liberté d'organisation a été dès lors quelque entamée. Le fonctionnement général était très proche du style des rencontres : ateliers de production et de réflexion, séances en grand groupe avec débats, activités de détente et d'expression. [...] Le style d'animation des ateliers (pas un cours magistral, ni un simple apport d'informations, mais des méthodes actives, avec mises en situation, recherche collective, élaboration commune

d'outils), le franc-parler dans les débats, la présence du « corporel », tout cela était bien dans les traditions des stages Crap ».

Des années après, nous avons souvent des témoignages nostalgiques de cette semaine de vrai travail et de vrais plaisirs vécus à Seuil, Toulouse, Strasbourg ou Sophia-Antipolis, à réfléchir sur le nouveau collège, sur l'analyse de pratiques professionnelles, sur la pédagogie différenciée ou sur l'écriture, avec des participants actifs, créatifs, mais aussi attentifs lors de conférences mémorables avec Philippe Meirieu, Évelyne Charmeux, Michel Develay ou Pierre-André Dupuis, pour ne citer qu'eux.

Relisons un extrait du livret de présentation qui indique bien comment ces universités d'été étaient organisées : « Un mélange de professionnalisme et de militantisme (l'intervention bénévole des animateurs permet d'accueillir quelques participants supplémentaires, par exemple) ; de rigueur (dans l'organisation des ateliers, la richesse des activités proposées, la régulation de la vie du groupe, etc.) et de convivialité (accueil festif, temps d'initiative, restitution ludique...) ; de souci de production (travail en atelier, élaboration de documents, etc.) et de qualité de vie (une équipe de plus de dix personnes prépare l'UE, dans ses moindres détails, depuis un an) ».

Disparues les UE, disparus les plans nationaux de formation

Au cours des années 1990, les universités d'été se sont développées et nos dossiers de candidature ont été presque toujours acceptés. Nous étions même à un « reportage » dans le BO (à l'époque où l'on cherchait à le rendre plus vivant à travers des magazines) lors d'une université d'été en Alsace, dans une petite commune.

D'autres mouvements organisaient des sessions. Celles organisées par les institutions (universités, IUFM...) ne présentaient pas les mêmes caractères que celles bénéficiant de la bienveillance de mouvements pédagogiques. Mais une culture s'est forgée là, réinvestie ensuite dans les établissements.

Après cela, les restrictions sont venues. En 2000, le ministre Allègre décida de réduire considérablement le nombre de sessions tout en imposant un cahier des charges beaucoup plus strict, beaucoup moins ouvert aux mouvements pédagogiques. Il fallait en plus gérer des groupes plus nombreux (plus de 150 participants). Notre dernière université se tint à Saint-Nazaire où nous avons relevé le défi de faire travailler de grands groupes de manière dynamique et active. Mais nos projets ont été ensuite refusés et avec les ministères de la droite revenue au pouvoir, les universités d'été se sont réduites comme peau de chagrin, avant de disparaître, en même temps que les « plans nationaux de formation ».

Aujourd'hui, alors qu'en principe doivent se mettre en place les PPRE, le socle commun et bientôt la réforme du lycée, rien... Pas de temps d'échanges d'expériences, pas de temps où pourraient s'élaborer des stratégies locales par la mutualisation de pratiques.

L'absence d'universités d'été est bien le signe du naufrage de la formation continue et, au-delà, de l'absence de pilotage réel des réformes entreprises, dont certaines ne sont que des trompe-l'œil.

Le Crap et bien d'autres continuent cependant à organiser des rencontres d'été, avec succès. En 2009 par exemple, nous avons réfléchi au « métier », aux métiers de l'ensei-

1 Des espaces pour se former, n° 247



gnement, autour des différentes facettes de l'enseignant d'aujourd'hui (savoir travailler en équipe, gérer un groupe, différencier, être un passeur culturel...). Nous continuerons à inviter des chercheurs capables de nous éclairer, après François Dubet, Denis Meuret ou Anne Barrère. Nous continuerons à faire se rencontrer des professionnels de tous horizons : professeurs des écoles, universitaires,

CPE, profs de lycée, etc., et à multiplier les activités qui peuvent ensuite avoir des effets dans la pratique (depuis la course d'orientation jusqu'au théâtre, en passant par la vidéo ou les marionnettes). Tout en déplorant de ne pouvoir utiliser tout un savoir-faire accumulé dans un cadre institutionnel, afin d'élargir notre public et contribuer à une vraie formation des personnels. Mais il y a tant à déplorer en ces temps ingrats !

Jean-Michel Zakhartchouk

Professeur de collège et formateur

Exemplaire de démonstration



Éléments de bibliographie

Quatre titres récents, au cœur des débats



PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. (dir.)

Conflits de savoirs en formation des enseignants

De Boeck, Bruxelles, 2008

Ce livre s'adresse à ceux qui veulent améliorer la formation des enseignants. Il analyse les conflits et les obstacles qui peuvent apparaître entre le savoir des praticiens et les savoirs issus de

la recherche, ainsi que la place de médiateur que les formateurs sont amenés à assurer entre ces deux mondes.



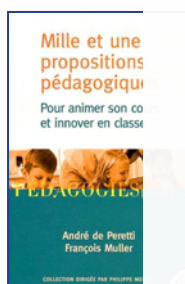
BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, D.

Conditions de l'éducation

Stock, Paris, 2008

Cette analyse se propose de développer sur quatre fronts, les relations de l'école avec la famille, le sens des savoirs qu'elle dispense, l'autorité dont elle a besoin, sa place dans la société, les trans-

formations majeures de notre société et le défi qu'elles représentent pour l'institution scolaire.



DE PERETTI, A., MULLER, F.

Mille et une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe

ESF, Paris, 2008

Cet ouvrage se présente comme un inventaire des ressources de formation, cherchant à faire entre la panoplie pédagogique et un stimulant.



DEBARBIEUX, É.

Les dix commandements contre la violence à l'école

Odile Jacob, Paris, 2008

Cette étude se propose de s'appuyer sur les recherches mondiales pour avancer des propositions qui semblent faire consensus pour lutter efficacement contre la violence.

Ouvrages cités dans le dossier



ALTET, M.

L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ?

Recherche et Formation, n°

35, p. 25-41., 2000



BAILLAT, G., VINCENT, C., VINCENT, J.

PE2 : Se former en IUFM

Armand Colin, Paris, 1999



BLANCHARD, C. (dir.)
Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français
in L'enseignement des enseignants
in Les Cahiers de la Pédagogie,
n° 10, Paris, 1988



BUCHETON, D. (dir.)
L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés

Octares, Toulouse, 2008

De Boeck, Bruxelles, 2008



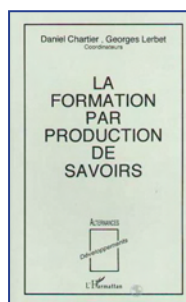
CIFALI, M.

Démarche clinique, formation et écriture

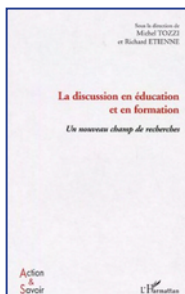
In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (sdr). Former des enseignants professionnels

De Boeck, Bruxelles, 1996

DURU-BELLAT, M.
La recherche en éducation et formation en France, éléments pour un état des lieux
 INRP, ministère de l'éducation nationale, avril, 1999



LERBET, G. (dir.)
La formation par production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures ?
 L'Harmattan, Paris, 1993



ETIENNE, R., TOZZI, M.
La discussion en éducation et en formation
 L'Harmattan, Paris, 2004



MEIRIEU, P.
Lettre à un jeune professeur
 ESF, Paris, 2005



JOBRO, A.
Professionnaliser le métier d'enseignant
 ESF Paris, 2002



PERRAUDEAU, M.
Adaptation et scolarisation des élèves handicapés
 Nathan, 2008



GELIN, D., RAYOU, P., RIA, L.
Devenir enseignant, Parcours et formation
 Armand Colin, Paris, 2007



MEIRIEU, P.
Pratiques de l'analyse de pratiques
 UFM des Pays de Loire, 21-25., 2005



GIORDAN, A., SALTET, J.
COACH COLLEGE
 Play Bac, 2006



RUNTZ-CHRISTAN, E.
Enseignant et comédien, un même métier ?
 ESF, Paris, 2000



LELEUVRE, C.
Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat
 ESF 2004

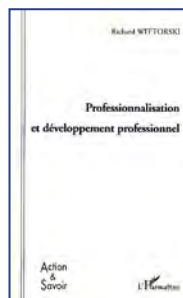


TABORY, M.
Apprendre l'EPS l'éclairage des sciences de l'éducation
 Yves Travaillot, 2004





TOCHON, F.-V.
L'enseignant expert
Nathan, Paris, 1993



WITTORSKI, R.
Professionnalisation et développement professionnel
L'Harmattan, Paris, 2007



VIAL, M.
Nature et fonction de
l'auto-évaluation dans le
dispositif de formation
Revue Française de Pédagogie,
112, 69-76., 1995



WITTORSKI R., BRI-
QUET-DUHAZE S.
Comment les enseignants
apprennent-ils leur métier ?
L'harmattan, Paris, 2008

VINCENS, C.
Presque tout sur les GEASE
Cahiers pédagogiques, n°
346, 39-40., 1996

Sur Internet

Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)
Arrêté du 19 décembre 2006, paru au BO n°1 du 4 janvier 2007
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

Exemplaire de démonstration

Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

E-mail : crap@cahiers-pedagogiques.com

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes;

- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions;

- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun;

- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap). L'association qui les publie. Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc

soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous!

Directeur de publication : Laurent Nembrini

Rédacteur en chef chargé de la revue : Patrice Bride

Rédacteur en chef chargé du site : François Malliet

Responsables de rubriques :

- Communiqués et Actualités éducatives : Nicole Priou

- Des livres pour nous : Jean-Michel Zakhartchouk

- Et chez toi ça va ? : Hélène Eveleigh

- Faits & idées : Élisabeth Bussienne

- Il ya 30 ans dans les *Cahiers* : Yannick Mével

Comité de rédaction : Michèle Amiel • Patrice Bride • Élisabeth

Bussienne • Florence Castinaud • Marie-Christine Chycki

Françoise Colsaët • Jacques Crinon • Richard Étienne

Hélène Eveleigh • Vincent Guédé • Sylvie Grau • Régis Guyon

Anne Hiribarren • Françoise Lorcerie • François Malliet

Pierre Madiot • Yannick Mével • Laurent Nembrini

Raoul Pantanella • Nicole Priou • Michel Tozzi • Chryse

Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du Crap : Président : Philippe Watrelot

Trésorier : Jean-Michel Faivre. Autres membres :

Zakhartchouk, Régis Guyon, Philippe Pradon, Florence Castinaud

Correspondants académiques du Crap : Aix-Marseille : Alain Zamaron • Amiens : Rémi Duvert • Besançon : Xavier Pignatelli • Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir • Grenoble : Évelyne Chevigny • Lille : Véronique Zakhartchouk • Lyon : Roxane Caty-Leslé • Montpellier : Brigitte Cala • Nancy : Gilles Gosserez • Nantes : Florence Daniaud • Paris : Nicole Priou • Poitiers : Nathalie Bineau • Reims : Régis Guyon • Rennes : Chantal Picarda • Strasbourg : Catherine Richeney • Versailles Nord : Annie Di Martino • Versailles Sud : Florence Grouasil • Belgique : Xavier Dejemeppe

pour envoyer un courrier électronique, écrire à : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Parmi

438	L'évaluation des élèves	7,20 €
440	Orthographe	7,20 €
441	L'EPS, embarras et inventions	7,20 €
443	La culture scientifique	5,00 €
444	Décrocheurs. comment raccrocher ?	7,20 €
445	Où en sont les ZEP ?	7,20 €
449	Qu'est-ce qui fait changer l'école ?	5,00 €
450	Images	5,00 €
452	L'esprit d'équipe - L'école en Suisse	5,00 €
453	Étudier la langue	5,00 €
456	L'école maternelle aujourd'hui	5,00 €
459	L'école à l'épreuve du handicap	5,00 €
469	Faire des sciences physiques et chimiques	5,00 €
470	Les élèves et la documentation	5,00 €
471	Apprendre l'histoire	5,00 €
473	Enfants d'ailleurs, élèves en France	5,00 €
474	Aider à mémoriser	5,00 €
475	L'entrée en 6 ^e	7,70 €
476	Travailler par compétences	7,70 €
477	Questions sensibles et sujets tabous	7,70 €
478	L'éducation au développement durable : comment faire ?	7,70 €
479	Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire	7,70 €
480	Travailler avec les élèves en difficulté	7,70 €
481	La classe, pour apprendre et vivre ensemble	7,70 €
482	Le web 2.0 et l'école	7,70 €

Depuis le n° 360, les numéros épuisés sont disponibles au format pdf en téléchargement sur notre site (5,00 euros).

Dossier thématique numérique

téléchargeable sur www.cahiers-pedagogiques.com

Quelles alternatives au redoublement? - 5,00 €

Apprendre les langues vivantes avec le cadre européen - 5,00 €

La formation pour les enseignants? - 5,00 €

Les classes difficiles - 5,00 €

Le commun, comment faire? - 5,00 €

Quelques outils et réflexions pour (bien) débiter - 5,00 €

Les heures de vie de classe, pour quoi faire? - 5,00 €

Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée - 5,00 €

Pour accéder au catalogue complet, consulter
notre secrétariat ou notre site Internet
<http://www.cahiers-pedagogiques.com>



Abonnement aux *Cahiers pédagogiques*

► Nous proposons également des formules d'abonnement au format numérique (revue en PDF disponible en téléchargement), ou encore au double format numérique/papier : consulter notre site.

Tarifs 1^{er} abonnement aux *Cahiers pédagogiques*, incluant une remise de 12 € : cochez la case correspondant à votre choix

	Individuels	Établissements scolaires, médiathèques
1 ^{er} abonnement France métropolitaine	40 euros	46 euros
1 ^{er} abonnement Outre-mer	49 euros	55 euros
1 ^{er} abonnement UE	56 euros	62 euros
1 ^{er} abonnement hors UE	72 euros	78 euros

Programmation 2009-2010 :

Sept.-oct. : L'entrée en 6^e • Nov. : Travailler par compétences • Déc. : Les questions sensibles à l'école • Jan. : L'éducation au développement durable : comment faire ? • Fév. : Le cycle 2 et les apprentissages fondamentaux • Mars : Dans nos classes, des élèves en difficulté • Avril-mai : Faire vivre le groupe classe • Juin : Internet et pratiques collaboratives

Veuillez nous indiquer (en bas, à gauche) un numéro de téléphone et/ou une adresse électronique pour vous contacter.

AUTORISATION DE PRÉLÈVEMENT

N° ÉMETTEUR NATIONAL : 444 110

J'autorise l'établissement teneur de mon compte à prélever sur ce dernier tous les prélèvements ordonnés par le créancier désigné ci-dessous. En cas de litige sur un prélèvement, je pourrai en faire suspendre l'exécution sur simple demande à l'établissement teneur de mon compte. Je réglerai le différend avec le créancier.

Nom et adresse du créancier :

Crap-Cahiers Pédagogiques,

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Réf : DK.444110.06041.28882940

Modalités de paiement :

- Chèque postal ou par chèque bancaire en Euro (sauf Eurochèques) à l'ordre du Crap-Cahiers pédagogiques.
- Virement administratif (pour établissements scolaires).
- Mandat de paiement (pour établissements scolaires).
- Virement bancaire (pour établissements scolaires).
- CCM (pour établissements scolaires).
- P. sur notre site

TITULAIRE DU COMPTE À DÉBITER :

NOM :

PRENOM :

ADRESSE :

CODEPOSTAL :

VILLE :

NOM ET ADRESSE DE L'ÉTABLISSEMENT TENEUR DU COMPTE À DÉBITER :

NOM :

ADRESSE :

CODEPOSTAL :

VILLE :

Remplir impérativement cette partie qui sera expédiée à votre banque.

DÉSIGNATION DU COMPTE À DÉBITER :

CODE BANQUE	CODE GUICHET	N° DE COMPTE	LETTRE

N'oubliez pas de joindre un RIB ou un RIP

Adhésion au Crap

- ☐ J'adhère au Crap-Cahiers pédagogiques en tant que membre individuel à 25 € par an (France métropolitaine).
- ☐ **Offre adhésion + abonnement : 65 €** (France métropolitaine).
- ☐ **UE : 80 €** • DOM-TOM : 74,00 € • Hors UE : 78 €
- ☐ Je ne souhaite pas adhérer, mais je souhaite recevoir par courrier la Lettre d'information du Crap-Cahiers pédagogiques.

Merci de remplir le formulaire ci-dessous et d'envoyer avec votre règlement à : Crap-Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Nom :

Prénom :

Adresse postale :

Adresse électronique :

Téléphone :

Pour commander des numéros :

(Cf. catalogue, page précédente)

N° et titre :

Montant : € x (.....) = ...

Frais de port par exemplaire :

France : de 1 à 3 : 1,60 € – plus de 3 : 1,00 €

Outre-mer, UE : de 1 à 3 : 3,60 € – plus de 3 : 2,60 €

Hors UE : de 1 à 3 : 4,80 € – plus de 3 : 3,40 €

Frais de port : € x (.....) = ...

TOTAL (montant + frais de port) :

N'oubliez pas d'indiquer, ci-contre, vos coordonnées.

Exemplaire de démonstration



CRAP-Cahiers pédagogiques

10 rue Chevreul 75011 Paris
Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21
crap@cahiers-pedagogiques.com
www.cahiers-pedagogiques.com

