



HAL
open science

Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche

Guy Lapostolle

► **To cite this version:**

Guy Lapostolle. Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche. Education. Université de Bourgogne, 2013. tel-00870793

HAL Id: tel-00870793

<https://theses.hal.science/tel-00870793v1>

Submitted on 8 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Bourgogne

Institut de recherche sur l'éducation : Sociologie et économie de l'éducation

Rapport d'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation

Soutenu publiquement par Guy Lapostolle le 3 juillet 2013

Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche

Jury

CHEVAILLIER Thierry

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne (Rapporteur)

MABILON-BONFILS Béatrice

Professeur de sociologie à l'Université de Cergy-Pontoise (Rapporteur)

MAUBANT Philippe

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke (Rapporteur)

ROBERT André

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Lyon 2 (Président du jury)

SOLAUX Georges

Professeur Emérite de sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne

Remerciements

Mes remerciements vont à mes collègues de l'IUFM et de l'IREDU qui m'ont accompagné dans ma vie professionnelle, au cours de ces dix dernières années. Je tiens à mentionner Georges Solaux avec qui j'ai fait mes premiers pas dans la recherche en éducation, Thierry Chevaillier qui m'a invité à m'ouvrir aux dimensions internationales des politiques d'éducation, Marie-Jo Berchoud et Hervé Guineret pour les conseils avisés qu'ils m'ont donnés au cours de la rédaction de ce rapport.

Je remercie Béatrice Mabilon-Bonfils, Philippe Maubant et Daniel Lapostolle pour les échanges fructueux que nous avons eus, au cours de ces quelques années qui viennent de s'écouler.

J'adresse également un grand merci à Magali Danner et à Bruno Jay pour les relectures qu'ils ont faites de ce rapport.

Enfin, je remercie André Robert pour l'attention qu'il a portée à mon travail et pour avoir accepté de présider ce jury.

SOMMAIRE

Introduction	9
Mon itinéraire de recherche.....	9
Ma posture de recherche	15
Plan.....	19
I- D'une histoire politique de la démocratisation du système éducatif à une analyse politique de la formation des enseignants	21
Une histoire politique	22
Un recours à la sociologie de l'action publique	27
Les recherches internationales relatives à la formation des enseignants.....	34
Retour sur l'évolution de mes objets et méthodes de recherche	69
II- La formation des enseignants : cible d'un « programme d'action » au service de la démocratisation du système éducatif.....	71
La création des IUFM au service de la formation de « nouveaux maîtres ».....	72
Les IUFM : des « instruments » saturés d'attentes implicites.....	83
La « masterisation »	93
Retour sur deux décennies : des curricula qui se transforment avec les réformes	107
III- De quelques causes des dysfonctionnements.....	110
Des fondements des positions des acteurs politiques.....	110
Des conséquences des oppositions idéologiques	120
Accorder les instruments, est-ce possible ?.....	127
De l'analyse des stratégies déployées par les formateurs.....	136
Retour sur l'étude des dysfonctionnements.....	147
IV- Quelques orientations de recherches	150
De la diversité des définitions de la professionnalisation	150
De la « déprofessionnalisation »	155
Les positions des acteurs relues au prisme de la « déprofessionnalisation »	157
Conclusion.....	162
Bibliographie	165
Annexes	185
I- Mes travaux de recherche	185
II-Résumés de mes articles et communications mentionnés dans ce rapport	188

« Il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions. Alors l'instinct conservatif domine, la croissance spirituelle s'arrête [...] Un épistémologue irrévérencieux disait, il y a quelques vingt ans, que les [chercheurs] sont utiles à la science dans la première moitié de leur vie, nuisibles dans la seconde » (Bachelard, 1938).

Au moment où ma décision est prise de m'engager dans l'écriture d'un rapport d'habilitation à diriger des recherches, ce propos que Bachelard prétend avoir emprunté à un « épistémologue irrévérencieux », m'invite à poser quelques remarques préliminaires.

Il conviendra certes de répondre à cette exigence ainsi présentée : « Une HDR atteste que le candidat, depuis la soutenance de sa thèse, a approfondi et élargi un domaine de recherche dont il devient l'une des figures emblématiques. On devrait, au terme de l'HDR, pouvoir convenir que : “La réflexion éducative, dans un domaine déterminé fait de Monsieur ou Madame ... le (ou un) spécialiste reconnu de la question de” »¹. Il s'agit bien, à ce moment de mon parcours professionnel, de mettre en perspective les recherches que j'ai jusqu'alors menées, ceci dans le but de présenter ma contribution à l'ensemble des connaissances scientifiques qui ont été produites au sujet de la formation des enseignants.

Cependant, cet écrit, s'il constitue une mise en ordre de mes travaux de recherche et s'il cherche également à en montrer la cohérence, n'aura pas pour intention première de conforter les connaissances que ces travaux ont permis de produire. Il s'agira bien davantage de proposer une relecture de ces travaux et une mise à distance critique de ces connaissances. Je mettrai également en évidence les évolutions du socle méthodologique de mes recherches, ceci dans le but de renforcer les fondements de mes recherches à venir. En d'autres termes, plus que l'aboutissement d'un parcours de recherche, ce rapport entend constituer un retour réflexif sur ce début de parcours, à partir duquel de nouvelles recherches vont pouvoir être conduites...

¹ HDR et qualification aux fonctions de professeur. Recommandations de la 70^{ème} section du CNU. Texte de Michel Develay, approuvé par le CNU, site de l'AECSE, consulté le 14 février 2013.

Introduction

Avant d'entrer dans le cœur de ce travail, il convient de mettre en évidence quelques-uns des moments et des événements qui ont jalonné mon parcours professionnel et qui ont influencé mon itinéraire de recherche. De ma thèse portant sur *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand* (Lapostolle, 2004) à mes travaux actuels centrés sur les politiques de formation des enseignants, mes axes et méthodes de recherche ont connu des évolutions, certes liées à une démarche volontaire d'approfondissement des connaissances mais aussi influencées nécessairement par mon recrutement à l'IUFM de Bourgogne et par mon intégration à l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation).

Mon itinéraire de recherche

Mon intention de prolonger mes travaux de recherches initiaux tient à la nécessaire prise de distance à laquelle d'autres travaux réalisés m'ont convié, soit par la proximité de leurs objets de recherche avec les miens, notamment dans le champ des sciences de l'éducation, soit par l'intérêt méthodologique porté par d'autres disciplines dont les objets de recherche ne se réfèrent pourtant pas à des questions d'éducation. Cette démarche d'approfondissement de ma réflexion scientifique initiale sur la démocratisation de l'enseignement secondaire s'est cependant trouvée contingentée par l'une des deux dimensions de mon métier, celle de formateur, qui m'a conduit en effet à m'orienter vers des recherches portant sur la formation des enseignants.

La démocratisation de l'enseignement secondaire au prisme de l'histoire politique

Mes premiers travaux de recherche portaient sur la « démocratisation » de l'enseignement secondaire du début des années 1980 au milieu des années 1990. Ils s'attachaient plus particulièrement à étudier la manière dont étaient prises les décisions dans le cadre des politiques éducatives, orientées en majeure partie par cette finalité de démocratisation. Ces travaux s'appuyaient sur les méthodes de recherche utilisées en histoire politique. Envisageant chaque décision comme le résultat de rapports de force entre différents acteurs en présence, ces travaux reposaient sur un inventaire des sources (textes officiels, archives des ministères, productions syndicales, entretiens avec divers protagonistes de la décision...), une étude des positions idéologiques, mais aussi stratégiques des acteurs individuels et collectifs participant aux décisions, et sur l'utilisation d'un appareil critique *ad hoc* pour mettre en lumière la construction du processus décisionnel. Il s'agissait de comprendre la manière dont des décisions pouvaient conduire à des dysfonctionnements du système éducatif et de montrer que certaines décisions pouvaient induire des effets réels en décalage avec les effets escomptés.

Pour autant, si ces travaux me permettaient de m'approprier une méthode scientifique pour conduire des recherches relatives aux politiques éducatives, ils focalisaient surtout sur les acteurs politiques. Ce qui fait que d'une part, les effets des décisions politiques étaient évalués essentiellement à partir de ce que ces acteurs projetaient dans les réformes qui allaient (ou non) être mises en œuvre et que d'autre part, les causes des dysfonctionnements ne pouvaient être rapportées qu'aux incohérences observées à ce niveau politique. Qui plus est, ces travaux ne ciblaient pas de politiques ou de programmes d'action particuliers, ils s'attachaient plutôt à l'étude des grandes orientations. Par conséquent, ils ne permettaient pas d'évaluer des effets en rapport à des programmes clairement identifiés.

Le fait d'avoir été recruté comme maître de conférences à l'IUFM de Bourgogne en 2006, puis d'avoir occupé la fonction de directeur adjoint chargé de la vie scientifique, de la formation des formateurs et des relations internationales, de 2008 à 2013, m'a conduit à essayer d'alimenter mes enseignements et de motiver les décisions prises dans le cadre de l'équipe de direction de cet institut, en m'appuyant sur des travaux de recherche liés à la formation des enseignants. Il devenait nécessaire de saisir l'histoire de ces instituts, les enjeux de leur création et les modalités de leur fonctionnement. En même temps, il fallait essayer de comprendre comment se construisaient et s'enseignaient les contenus de formation dispensés en leur sein. Le métier de formateur - envisagé comme un rouage essentiel du processus de formation – devenait également central dans ce questionnement.

Aussi ces nécessités rejoignaient-elles ma préoccupation de travailler de manière plus ciblée sur les politiques éducatives, ceci tout en ne limitant pas mes études aux acteurs politiques et en tentant de définir et d'évaluer de manière plus ciblée les effets de ces politiques. La formation des enseignants allait devenir l'objet central de mes recherches relatives aux politiques éducatives.

La formation des enseignants comme cible d'un « programme d'action » d'une politique publique

J'allais avoir progressivement recours aux outils utilisés par la sociologie de l'action publique pour tenter d'appréhender cet objet d'étude. Cette discipline m'invitait à cibler un programme d'action, en centrant mes études non seulement sur l'élaboration de ce programme, mais aussi sur sa mise en œuvre et surtout sur ses effets.

Le fait d'envisager la formation des enseignants comme cible d'un « programme d'action » (Van Zanten, 2008) dans le cadre d'une politique visant la démocratisation de l'enseignement secondaire, me conduisait à analyser la manière dont les réformes relatives à

la formation des enseignants, des années 1990 à nos jours, étaient élaborées et mises en oeuvre. Si les acteurs politiques jouaient un rôle fondamental dans l'élaboration des programmes d'action visant à réformer la formation des enseignants, les IUFM, ainsi que l'activité des acteurs opérationnels que sont les formateurs, allaient aussi devoir être étudiés pour tenter de comprendre comment ces politiques étaient mises en oeuvre. Demeurait néanmoins la question de l'évaluation de cette politique de formation des enseignants. Quels effets produisait-elle sur les enseignants en formation ?

La formation des enseignants sous l'angle de la sociologie du curriculum

Les réformes - la « masterisation » (MESR, 2009), la réforme des concours (MEN, 2009), l'intégration des IUFM dans les universités (MEN, 2005), la loi relative aux responsabilités et libertés des universités (MESR, 2007) n'étaient pas sans incidence sur les contenus de formation proposés et notamment sur la manière dont les enseignants se les appropriaient. Pour évaluer les effets de cette nouvelle formation telle qu'elle prenait corps dans ce nouveau cadre, j'allais recourir à la notion de curriculum, envisagé comme « *un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un, sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée* » (Forquin, 2008). L'analyse des contenus proposés aux enseignants en formation (curricula formels) et leur appropriation par ces derniers (curricula réels) constituaient le matériau scientifique qui me permettait d'évaluer les effets des programmes d'action, tels qu'ils étaient élaborés et mis en oeuvre.

Interrogations relatives à la notion de « professionnalisation »

Mon adhésion au ROIP² (Réseau observatoire international sur la professionnalisation), à partir de 2011, m'a amené à repositionner mes recherches au regard de la notion de « professionnalisation », que j'appréhendais sous un angle nouveau. Cette notion, portée par des institutions supranationales et relayée par l'Etat, servait d'emblème et de guide au travail effectué au sein des IUFM, elle sous-tendait également de nombreuses recherches relatives à la formation des enseignants.

Mes recherches relatives à l'élaboration des politiques de formation, aux pratiques des formateurs, de même que l'évaluation que je proposais des effets de la formation, s'inscrivaient dans un modèle de professionnalisation qui a dominé la formation depuis une trentaine d'années, dans tous les pays d'Europe, celui du « praticien réflexif ». Ce paradigme engendrait cependant quelques conséquences qu'il convient de mettre en lumière. Il évinçait notamment deux autres acceptions de la professionnalisation qui doivent dès à présent être mentionnées car cette éviction peut vraisemblablement expliquer les limites intrinsèques de bon nombre de recherches - dont les miennes – portant sur la formation des enseignants mais aussi celles de leur usage dans le processus de formation des enseignants.

La première acception d'une professionnalisation qui contrarie celle qui s'inscrit dans le paradigme du praticien réflexif, repose sur un principe d'efficacité. Sa raison d'être est revendiquée au regard de l'impact qu'elle produit sur les apprentissages des élèves. Les recherches fondées sur le modèle du praticien réflexif entrent donc en concurrence avec des

² Ce réseau-observatoire international sur la professionnalisation dans les métiers relationnels et de l'interaction humaine, est un regroupement de chercheurs, de centres et d'équipes provenant de 11 pays, rassemblés autour d'un objet commun de recherche : la professionnalisation dans les métiers de l'humain ou métiers adressés à autrui. Ce réseau poursuit quatre objectifs : la production de savoirs scientifiques ; la capitalisation des savoirs scientifiques ; le développement d'activités de transfert vers les milieux professionnels ; la valorisation et la diffusion des savoirs scientifiques.

recherches qui tendent à envisager la formation davantage comme un moment au cours duquel se transmettent les pratiques enseignantes « efficaces » - ou plus exactement, celles qui sont désignées comme efficaces par la recherche, en ce sens qu'elles influencent directement les apprentissages des élèves. Car si le modèle du praticien réflexif apparaît fécond pour les recherches s'intéressant au processus de formation, il existe peu de travaux qui tendent à montrer en dernière instance son efficacité quant aux apprentissages des élèves... Il s'agit là d'une autocritique de mes travaux que je tenterai d'instruire, ceci dès le premier chapitre de cet écrit, pour situer les ambitions et les limites de mes recherches.

La seconde acception de la notion de professionnalisation qui entre en conflit avec celle qui s'inscrit dans le paradigme du praticien réflexif relève d'une approche empruntée à la sociologie des professions. Pour qu'un corps de métier se constitue en profession, il doit être en mesure, entre autres, de contrôler les savoirs qui fondent l'activité de ses membres. Or le modèle du praticien réflexif conduit à produire des savoirs qui échappent à la maîtrise du corps enseignant, ils proviennent essentiellement du domaine de la recherche en sciences de l'éducation. Ce qui n'est pas sans incidence sur l'adoption de ce modèle de professionnalisation par les enseignants et par conséquent sur ceux qui entendent le devenir. Dès lors, on conçoit quelques-unes des résistances qui apparaissent, quant à son usage en matière de formation des enseignants... Je tenterai également de positionner mes recherches par rapport à cette tension, lors du dernier chapitre de ce travail, pour montrer comment cette tension peut être prise en compte dans une recherche en cours et dans mes travaux à venir.

Ma posture de recherche

Si mes travaux de recherche ont été en partie guidés par mes activités au sein de l'IUFM, les recherches menées par mes collègues au sein de l'IREDU ont aussi exercé une influence non négligeable sur la construction de ma posture de recherche. Elles m'ont conduit à acquérir la conviction que des recherches politiques, accordant une large place aux acteurs et aux usagers, pouvaient elles aussi, contribuer à mettre en évidence quelques-unes des causes de dysfonctionnements du système éducatif ou quelques-unes des raisons pour lesquelles certains aménagements de son organisation ne conduisaient pas aux effets escomptés.

Des recherches influencées par les travaux de l'IREDU

Mon intégration au sein l'IREDU m'a en effet permis de faire évoluer mes recherches relatives aux politiques éducatives, notamment lorsqu'il était question de tenter d'en mesurer les effets. Je découvrais, en prenant connaissance des travaux de mes collègues, que l'évaluation des effets de certains dispositifs, de certaines modalités d'organisation ou caractéristiques du système éducatif renvoyait à des mesures précises, portant notamment la plupart du temps sur les acquisitions des élèves. Mais j'observais surtout que ces effets étaient mis en rapport avec des dispositifs, des caractéristiques ou des modes d'organisation du système éducatif clairement identifiés - ou plus exactement, isolés pour mieux en cerner l'impact -, ce que ne permettaient pas de mettre en évidence mes travaux initiaux portant sur des décisions qui se présentaient bien plus comme des orientations globales. C'était une raison supplémentaire qui me conduisait à cerner davantage les programmes d'action, en l'occurrence, ceux qui étaient relatifs à la formation des enseignants.

Si mes recherches se sont construites en adhérant explicitement au modèle du praticien réflexif, l'intérêt que je porte à une acception de la professionnalisation qui reposerait sur cette efficacité et la prise de recul sur mes propres analyses à l'aune de cette entrée, est sans aucun doute lié à l'attention que les chercheurs de l'IREDU montrent à l'égard des évaluations externes.

Par ailleurs, un certain nombre de points d'appui sur lesquels mes travaux s'ancrent, contribuent à élargir les cadres d'analyse traditionnellement proposés dans ce laboratoire pour tenter de mettre en évidence les dysfonctionnements ou les modes d'organisation du système éducatif qui conduisent à des effets non souhaités.

Des recherches en politique, centrées sur les acteurs

Mes études qui portent sur les politiques, en intégrant les acteurs, prennent leur place entre deux types de recherche largement emblématiques de celles menées dans le cadre du laboratoire.

Le premier type de recherche est celui qui porte sur l'efficacité des dispositifs et des modalités d'organisation du système éducatif. Lorsque l'on étudie l'impact de la mixité sur les acquisitions des élèves, l'effet d'une scolarisation en ZEP (Zone d'éducation prioritaire), l'« effet-maître » ou encore les effets du redoublement, on produit des connaissances relatives aux modalités d'organisation efficaces du système éducatif ou sur quelques facteurs qui peuvent le rendre plus efficace. Pour autant, de la connaissance produite à son intégration dans un programme d'action, il existe un certain chemin à parcourir. Ce chemin est celui de l'acceptation par les différents acteurs, politiques et opérationnels, mais aussi par les usagers, de cette possibilité d'organisation. Or les obstacles sont nombreux qui limitent l'intégration de ces connaissances dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'action. A titre d'exemple, les recherches relatives au redoublement convergent depuis maintenant trente ans

pour montrer que cette pratique est coûteuse, inefficace et injuste socialement. Pour autant, la pratique perdure. C'est sans aucun doute parce qu'elle ne « passe pas politiquement » auprès de ces acteurs et usagers. Or ce sont bien les recherches centrées sur les représentations des acteurs et des usagers (Kahn, 2010 ; Draelants, 2009) qui sont les mieux à même de mettre en lumière la nature des obstacles à la limitation ou l'abolition de cette pratique, en quelques mots, les recherches portant sur les politiques éducatives.

Par ailleurs, ces études qui tentent de mettre en lumière les modalités d'organisation les plus efficaces, peuvent conduire le scientifique à franchir rapidement le pas de l'expertise, sans grande précaution. Ces études conduisent parfois le scientifique à proposer un certain nombre de recommandations qui se parent de tous les attributs que présentent des conclusions produites selon des canons scientifiques. Or il n'en est rien, ces recommandations peuvent aller beaucoup plus loin que ce que la science permet de conclure. Ceci est lié au fait que les connaissances produites dans le domaine de la science acquièrent d'autant plus de certitude qu'elles réduisent la complexité de la réalité pour étudier certaines de ses dimensions. Or la décision politique est confrontée à un univers complexe et quand bien même les connaissances deviendraient nombreuses et auraient acquis une certaine robustesse pour caractériser certains modes fonctionnements efficaces (ou non), elles ne peuvent intégrer cette complexité. En d'autres termes, si ces connaissances constituent un éclairage indéniable pour informer les programmes d'action, elles encourent le risque d'une montée en généralité de conclusions et de résultats qui n'ont acquis leur statut de certitudes que dans le cadre d'un protocole qui est par nature réducteur. Il existe donc une place pour des études de nature politique qui étudieraient l'usage – les limites de cet usage - des connaissances scientifiques dans l'univers incertain de la politique (Lapostolle, 2005).

Le second type de recherches menées dans le cadre de ce laboratoire porte sur les valeurs telles que l'efficacité, l'égalité ou en encore l'équité qui permettent d'informer (ou

non) les politiques ou d'apporter des connaissances relatives à certaines modalités d'organisation de pilotage du système éducatif. Cependant, ces recherches ne permettent pas toujours de montrer comment ces valeurs sont incorporées par les différents acteurs et usagers du système éducatif. Ces valeurs, si elles sont en effet susceptibles de mieux cadrer les grandes orientations politiques et de piloter plus efficacement ce système, sont sans cesse confrontées aux représentations que les acteurs et usagers se font de leur rôle et de leur position dans le système éducatif. Les études politiques qui accordent une certaine place aux acteurs, permettent alors de montrer comment leurs représentations et leurs intérêts aboutissent à la traduction de ces valeurs. En fait, ces études permettent de montrer comment la « mise en problème » des décisions à prendre et des actions à mener est le résultat de définitions concurrentes de ce que ces acteurs et usagers ambitionnent pour l'école.

En somme, la dynamique d'évolution de mes travaux, sous-tendue par mes activités au sein de l'IUFM et par mon intégration au sein de l'IREDU, se concrétise par le passage de recherches portant sur les décisions politiques en faveur de la démocratisation de l'enseignement secondaire à des recherches portant sur un programme d'action qui cible la formation des enseignants. Ces évolutions m'ont conduit à conserver les méthodes de l'histoire politique tout en les enrichissant de celles en vigueur dans le cadre de la sociologie de l'action publique, ceci afin de tenter de comprendre comment a été élaboré et mis en œuvre ce programme d'action et de tenter d'en mesurer les effets.

Il s'est aussi avéré nécessaire de confronter mes recherches à d'autres approches de la notion de professionnalisation, notamment en provenance d'institutions supranationales et d'autres Etats, pour tenter de prendre une distance critique par rapport à ces travaux que j'ai menés. Ces autres approches ont conforté ce choix d'accorder une place centrale aux acteurs et aux usagers de la formation des enseignants.

Si j'ai eu recours à des recherches portant sur la formation des enseignants - que celles-ci portent sur l'activité des formateurs ou sur le processus de formation des enseignants au sein des IUFM -, le cœur de mes recherches porte sur les dimensions politiques de cette formation. La place accordée aux acteurs qu'ils soient politiques ou opérationnels, mais aussi aux usagers, est demeurée centrale pour tenter de comprendre cette politique de formation des enseignants.

Plan

Dans un premier chapitre, j'expliquerai comment mes travaux, portant initialement sur la démocratisation de l'enseignement secondaire, observée sous l'angle d'une histoire politique, se sont orientés vers des recherches portant plus spécifiquement sur la politique de formation des enseignants, en recourant à la sociologie de l'action publique. J'aurai également recours à des travaux portant sur la formation des enseignants, en France mais aussi dans d'autres Etats, pour justifier et dans une certaine mesure montrer les limites des choix que j'ai effectués.

Dans un second chapitre, je montrerai comment la question de la formation des enseignants peut être envisagée comme la cible d'un programme d'action au service de cette démocratisation. La création des IUFM et les évolutions qu'ils ont connues dans les quinze premières années de leur existence, seront rappelées dans une perspective diachronique. Ceci permettra de mettre en évidence les positions tenues par les acteurs qui ont contribué à donner naissance à ces instituts et à les faire évoluer, jusqu'à ce qu'une certaine stabilité de la formation semble apparaître. Il s'agira ensuite de mettre en lumière les conditions de l'élaboration et de la mise en œuvre de la dernière réforme, plus couramment appelée « masterisation », pour faire émerger les continuités et les ruptures qu'elle présente au regard de ce qui avait été précédemment mis en place. Les effets de cette réforme seront également

analysés à l'aune de la manière dont les enseignants en formation (étudiants et stagiaires) s'approprient la formation dispensée. En d'autres termes, les curricula réels serviront de « critères » pour évaluer les effets du programme d'action mis en œuvre. Je tenterai de resituer cette analyse qui porte sur l'élaboration, la mise en œuvre et les effets des programmes d'action qui ciblent la formation des enseignants dans une perspective plus large, notamment en la repositionnant dans un contexte international.

Dans un troisième chapitre, je proposerai quelques hypothèses pour tenter d'expliquer les raisons pour lesquelles ces programmes d'action n'ont pas conduit aux effets escomptés. Il s'agira de recentrer l'analyse sur les acteurs politiques et opérationnels (que sont les formateurs) et de tenter mettre en lumière les mécanismes par lesquels ces acteurs ont dans une certaine mesure contribué à produire ce qu'il convient d'appeler des dysfonctionnements qui ont conduit à des effets non souhaités.

Enfin, dans un dernier chapitre, je présenterai une recherche engagée sur les définitions possibles de la professionnalisation, notamment en fonction des acteurs qui les portent et des usagers³ qui la vivent. L'intention de cette recherche est de montrer que la professionnalisation telle qu'elle est mise en œuvre n'est somme toute qu'un compromis entre des définitions concurrentes ou parfois complémentaires de cette notion, qu'elle donne lieu à certains « arrangements », et qu'elle peut parfois donner naissance à des pratiques de formation qui sont, dans les faits, bien loin de s'inscrire dans le cadre du paradigme du « praticien réflexif ».

³ Le terme usager se substituera au cours de cet écrit à celui d'enseignant en formation, étudiant ou stagiaire, sans connotation particulière.

I- D'une histoire politique de la démocratisation du système éducatif à une analyse politique de la formation des enseignants

L'objet de ce chapitre est de montrer comment mes recherches initiales à propos de la « démocratisation », qui empruntaient à l'histoire politique ses méthodes, ont également tiré profit des apports de la sociologie de l'action publique (Lascoumes, Le Galès, 2007) pour se centrer sur la formation des enseignants. Il conviendra également de montrer comment des emprunts aux études relatives à la formation des enseignants dans d'autres Etats ont à la fois conforté les choix effectués dans mon itinéraire de recherche, tout en me faisant prendre conscience de leurs limites.

La sociologie de l'action publique m'invitait à déplacer temporairement mon regard des grandes décisions (Lois, décrets...) qui se donnaient pour emblème la démocratisation, afin de le recentrer sur un ensemble de décisions, parfois en apparence plus anodines, qui étaient relatives à la formation des enseignants. Envisageant les politiques éducatives comme des « *programmes d'action gouvernementale, informés par des idées et des valeurs, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation* » (Van Zanten, 2008), j'allais davantage centrer mon regard sur un de ces programmes d'action constitutifs des politiques éducatives, celui qui ciblait la formation des enseignants. J'allais également emprunter à Lascoumes et Le Galès (2004) la notion « d'instruments », envisagés comme un ensemble de moyens divers mis au service d'un programme d'action, pour analyser comment était problématisée, élaborée et mise en œuvre cette « formation des enseignants ».

Le recours à des études relatives à la formation des enseignants dans d'autres Etats me conduisait à interroger le processus de professionnalisation mis en œuvre dans le cadre de la

France. Ces études me permettaient de conforter cette conviction selon laquelle les acteurs et les usagers doivent être pris en considération dans mes recherches pour comprendre les processus politiques et envisager leurs effets, même si par ailleurs le paradigme dans lequel elles s'inscrivaient, celui du « praticien réflexif », impliquait une certaine normativité qu'il convenait de mettre en lumière.

Une histoire politique

La thèse que je soutenais en 2004 proposait d'étudier *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand* (Lapostolle, 2004). Elle s'appuyait, de même que mes premiers articles (Lapostolle, 2005, 2006), sur des postulats, des méthodes et des questions propres à l'histoire politique, telle que René Rémond (1988) et Serge Berstein, Pierre Milza (1998) la définissaient et en montraient les enjeux. Il convient de préciser ce qu'ont été les emprunts à ces historiens.

Ces premiers travaux postulaient que les acteurs politiques, ceux qui participent aux décisions concernant le gouvernement et le pilotage du système éducatif, avaient bien une influence sur le fonctionnement de ce système et sur les effets qu'il produisait. Il s'agissait d'émettre l'hypothèse que l'organisation et le fonctionnement du système dont les sociologues et les économistes de l'éducation mesuraient les effets, étaient le résultat de décisions politiques gouvernementales et que ces décisions étaient elles-mêmes le résultat de luttes entre les acteurs qui entendaient défendre leur représentation de ce que devait être la démocratisation. Une des visées de ce travail était de restituer une place aux hommes, aux protagonistes de la décision, pour expliquer que le pilotage et l'organisation du système éducatif et les effets qu'ils produisaient, résultaient du « pouvoir d'action » dont ces acteurs disposaient, ce pouvoir étant bien plus lié au type de légitimité (scientifique,

institutionnelle...) qui leur était reconnue qu'à une quelconque rationalité de leur choix en faveur de telle ou telle décision relative à ce pilotage ou à cette organisation (Sfez, 1981, Solaux, 2003). Les acteurs, qu'ils soient collectifs (partis politiques, organisations syndicales, associations de spécialistes, de parents d'élèves...) ou individuels (hommes politiques, experts...) étaient au cœur des analyses qui permettaient de mettre en lumière le fonctionnement et/ou les dysfonctionnements du système éducatif.

Ce fonctionnement ou ces dysfonctionnements étaient à considérer comme le produit de décisions envisagées comme des équilibres passagers résultant de rapports de forces entre ces divers acteurs. Ce sont par ailleurs les fondements des positions de ces acteurs qui étaient étudiés ; ces positions étant, en grande partie, motivées par leur propre intérêt ou par une certaine conception de l'intérêt général, par leur idéologie et par des usages singuliers qu'ils pouvaient faire des connaissances scientifiques.

Divers usages de la notion de démocratisation

Dans ces premiers travaux, il s'agissait de montrer que la démocratisation était un objectif qui avait sous-tendu les politiques éducatives des ministres de l'Education nationale, qui s'étaient succédés lors des deux septennats de François Mitterrand. Chacun de ces ministres, en fonction de ses convictions propres, des contextes qu'il avait traversés et des forces qui s'étaient opposées à lui, avait contribué à donner une configuration singulière à cet objectif emblématique.

Ces travaux tentaient de mettre en lumière les différentes configurations que la démocratisation de l'enseignement secondaire prenait au cours de cette période. Ces configurations de la démocratisation, en fonction des idées et des valeurs qui informaient la notion, conduisaient à des organisations et des modes de pilotage du système éducatif qui aboutissaient à des effets relativement variables. Ces effets étaient généralement évalués par

les hommes politiques au pouvoir au regard du sens même qu'ils prêtaient à la notion de démocratisation, tantôt valorisant un principe de liberté, tantôt valorisant un principe d'égalité, décliné selon des conceptions différentes. Quand par exemple, le principe de liberté prévalait dans l'idée de démocratisation, et que les décisions du ministre en charge de l'éducation nationale conduisaient à un assouplissement de la « carte scolaire », les textes officiels relevaient la « satisfaction des familles » (MEN, 1987). Quand les conditions d'organisation des zones d'éducation prioritaires ne conduisaient pas à des effets tangibles quant aux résultats des élèves, notamment en raison de la dilution des moyens qui leur étaient alloués (Moisan, Simon, 1997), les ministres continuaient de les multiplier au nom d'une « égalité » déclarée qui, dans les faits, servait bien plus à préserver « la paix sociale entre des établissements et leur inspection académique » qu'à améliorer les résultats des élèves (Kherroubi, Rochex, 2004). La démocratisation était alors une visée politique, pouvant revêtir des formes quelque peu différentes et conduire à des programmes d'action politique eux aussi différents, en fonction des acteurs au pouvoir. Elle servait aussi de justification à ces politiques parce qu'elle permettait d'évaluer le programme d'action mis en œuvre, selon l'orientation prêtée initialement à cette visée.

Cette thèse interrogeait également les effets de ces politiques successives au regard de critères plus externes ou plus constants, en ce qu'ils restaient les mêmes quelles que soient les définitions que les acteurs politiques conféraient à la notion. Deux types de démocratisation, en usage dans le champ de la sociologie et de l'économie de l'éducation, permettaient de jeter un autre regard sur les effets produits. Au milieu des années 2000, je les avais repris dans ces termes :

« Deux types de démocratisation sont envisagés, qui peuvent rendre compte des transformations du système éducatif [...] : la démocratisation quantitative et la démocratisation qualitative. La première caractérise la volonté de généraliser l'accès à

l'enseignement secondaire, de prolonger la scolarité des élèves. Elle est l'aboutissement d'un long processus dont les origines remontent à la fin de la première guerre mondiale, sous l'impulsion des Compagnons de l'Université nouvelle. Elle prend forme dès les débuts de la Vème République. Le collège devient cette « école moyenne » que le plan Langevin-Wallon appelait de ses vœux et qui fait accéder à l'enseignement secondaire toute une partie de la population jusqu'alors confinée dans l'enseignement primaire. L'accroissement de la population du lycée, induit par l'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, prolonge ce processus. Alors que cet objectif proclamé par Jean-Pierre Chevènement dès 1984, et poursuivi par ses successeurs, semble remis en cause par la commission Thélot, chargée de réfléchir aux grandes orientations du système éducatif, la démocratisation quantitative est toujours au coeur des débats actuels. Néanmoins, si ce processus, appelé aussi « massification », semble encore être un objectif à poursuivre, il n'en laisse pas moins dans l'ombre un autre aspect de la démocratisation.

La généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire s'est accompagnée de nouvelles formes de ségrégation. Les types de lycées fréquentés, lycées professionnels, lycées techniques ou lycées d'enseignement général, et les filières au sein de chaque type d'établissement restent marqués par de forts biais sociaux. L'origine sociale des élèves constitue, selon le langage de la sociologie et de l'économie de l'éducation, une variable qui pèse très fortement sur leur orientation. C'est alors la démocratisation qualitative, celle qui ambitionne d'annuler toute corrélation entre l'origine sociale des élèves et la voie vers laquelle ils s'orientent, qui se solde par un échec. Les inégalités horizontales sont devenues verticales. Alors que le niveau atteint, collège ou lycée, reflétait la hiérarchie sociale, environ 60 % d'une classe d'âge atteint désormais le niveau du baccalauréat. Ce sont les différents types de baccalauréat et de voies qu'ils proposent qui organisent cette hiérarchisation » (Lapostolle, 2005).

En somme, la démocratisation - plus exactement les déclinaisons qui en étaient faites par les acteurs politiques, de même que celles qui guidaient les observations et évaluations des scientifiques - servait de fil conducteur à une histoire qui tentait de montrer que la permanence de l'accord autour de l'objectif, pendant ces quinze années étudiées, était probablement lié à sa polysémie.

Quelques-unes des conséquences de la polysémie de la notion de démocratisation sur l'évolution de mes travaux

Les effets contrastés des politiques menées étaient aussi liés à cette polysémie. Par exemple, le fait qu'à partir du début des années 1980, des acteurs toujours plus divers participent aux décisions prises dans les conseils d'administration des EPLE (Etablissements publics locaux d'enseignement) contribuait à rendre compte d'une certaine acception de la démocratisation, notamment celle développée dans les grands projets des socialistes de la fin des années 1970, avant qu'ils ne conquièrent le pouvoir au début des années 1980. Démocratiser pouvait être assimilé au fait de « permettre à des acteurs toujours nombreux et divers de participer aux décisions les concernant ». Pour autant cette « démocratisation des processus décisionnels » n'induisait pas nécessairement ou strictement une « démocratisation qualitative ». Le fait d'accorder un certain pouvoir aux usagers de l'école, dans les décisions qui les concernaient, ou encore aux professionnels de cette école, n'avait pas d'impact direct sur la réussite des élèves dans l'enseignement secondaire, quelle que soit leur origine sociale (Lapostolle, 2005).

Cette « démocratisation des processus décisionnels » accompagnant l'autonomie des établissements devait, pour conduire à une démocratisation qualitative, être régulée par l'Etat ou ses organes déconcentrés, car ces mesures de démocratisation des processus décisionnels, accompagnant l'autonomie des établissements, devaient montrer rapidement leurs limites

quant aux effets produits (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001). Par exemple certains rectorats tentaient d'imposer l'ouverture de sections refusées par les conseils d'administration de certains établissements, qui ne souhaitaient pas ouvrir des sections susceptibles d'attirer des publics d'élèves d'origine modestes... L'intérêt particulier des acteurs locaux était dans ce cas peu compatible avec l'intérêt général, rapporté en l'occurrence à celui des familles et des élèves, sur un territoire donné. La démocratisation envisagée comme un processus accordant davantage de liberté aux acteurs locaux participant au conseil d'administration des établissements entrainait en conflit avec une démocratisation qualitative, envisageant de limiter l'impact de l'origine sociale sur la réussite des élèves.

En somme, à l'issue de ces premiers travaux relatifs à la démocratisation, il apparaissait que la polysémie du terme que je tentais de mettre en lumière m'invitait à être prudent quant à son usage. Mais sans aucun doute, l'idée de « démocratisation des processus décisionnels », en apparence anodine, m'avait déjà engagé sur la voie d'une étude d'acteurs qui n'étaient pas strictement politiques. C'étaient bien quelques-uns des acteurs opérationnels qui mobilisaient désormais mon attention pour comprendre comment une orientation politique était déclinée localement. Je commençais à décentrer provisoirement mon regard des acteurs politiques pour l'ouvrir sur les acteurs opérationnels. Dans le même temps je prenais connaissance d'une discipline qui m'invitait à questionner différemment les politiques d'éducation. Elle allait conforter ce premier virage que prenaient mes recherches.

Un recours à la sociologie de l'action publique

La sociologie de l'action publique enrichissait les méthodes de l'histoire politique auxquelles j'avais eu recours jusqu'alors. Plutôt qu'observer les « grands » acteurs classiquement répertoriés dans les travaux historiques – syndicats, hommes politiques,

institutions politiques (Assemblée nationale ; Sénat ; Conseil supérieur de l'éducation...) - et leurs contributions aux « grandes » décisions relatives à la démocratisation, je déplaçais mon regard en direction des acteurs opérationnels.

Par ailleurs, de la terminologie en vigueur dans cette discipline, je reprenais à mon compte la notion de « programme d'action » qui rendait mieux compte du fait que je centrerais désormais mon analyse sur un domaine particulier des politiques éducatives, celui de la formation des enseignants. Dans le même temps, je recourais à la notion d'« instrument » pour observer non seulement la manière dont étaient prises les grandes décisions mais aussi la manière dont elles étaient « instrumentées » et mises en œuvre.

La sociologie de l'action publique comme antidote aux dérives des travaux à la recherche de modèles ou d'organisations efficaces

Un certain nombre d'études, notamment les comparaisons internationales, mettant en évidence les incidences de l'organisation du système éducatif ou de son pilotage sur les effets qu'il produit sont d'une réelle fécondité pour étudier les politiques éducatives. Parmi les études récentes, on peut citer celles de Mons (2007) qui sont emblématiques des recherches portant sur l'organisation et le pilotage du système éducatif. L'auteur teste un « triptyque réformiste » qui a gagné les systèmes scolaires des Etats membres de l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économique) : la décentralisation, la différenciation des enseignements au sein de l'école unique et le libre choix de l'école publique ou de l'enseignement privé. Elle met en lumière les effets produits par chacune de ces « tendances politiques » en fonction des organisations retenues par les Etats membres de l'OCDE, permettant ainsi de situer la France tant au niveau de l'organisation retenue pour son système que des effets qu'il produit.

Pour autant, Mons (2011) ne manque pas d'adresser quelques critiques à ces recherches qui tentent de mettre en relation des modèles d'organisations du système éducatif

et les effets produits par ces modèles, mais aussi à l'usage politique qui peut être fait de ces recherches. L'une d'entre elle plaide pour une approche qui restitue une place aux acteurs – comme l'invite à le faire la sociologie de l'action publique – afin de contourner en partie les dérives qu'introduisent des travaux à la recherche d'organisations efficaces.

La principale critique adressée à ces recherches repose sur le fait qu'elles conduisent bien souvent à évaluer les acteurs opérationnels et non les acteurs politiques (Mons, 2011). Mon approche par l'étude d'un programme d'action publique m'a permis d'éviter cet écueil. Si ma réflexion actuelle me conduit à prendre davantage en considération les acteurs opérationnels et les usagers que je ne le faisais dans mes premiers travaux, l'importance des acteurs politiques centraux reste également prise en compte. En d'autres termes, si le virage que j'opère permet de moins enfermer mes recherches dans un modèle *top down*, qui accorde une relative « toute puissance » à l'Etat et aux acteurs politiques centraux, l'approche que je tente ne renie pas pour autant la place qui doit leur être accordée. Comme le mentionnent Lascoumes et Le galès (*op.cit.*): « *La sociologie de l'action publique, mobilisée pour la compréhension des acteurs, n'abandonne pas pour autant à la science politique l'étude des sommets de l'Etat* ».

La sociologie de l'action publique invite à s'intéresser aux interactions entre les différents acteurs, aux normes de l'action ainsi qu'aux relations de pouvoir qui les génèrent. Aussi, l'ambition de mes recherches me porte-t-elle à analyser les positions et actions ou activités de ces acteurs et usagers, la manière dont ils échangent et les controverses ou consensus auxquels leurs confrontations donnent lieu afin d'observer comment les problèmes sont posés et comment ils sont résolus (ou non), sachant que les modes de résolution de ces problèmes sont par ailleurs liés à la manière dont ils sont posés.

Pour autant, je ne ferai pas usage de notions telles que celles de « continuités normatives » ou de « sentiers de dépendance », propre à la sociologie de l'action publique.

Celles-ci révèlent le fait que l'Etat, envisagé dans le cadre des « politiques publiques » comme « tout-puissant », se heurte aux cultures et routines de ceux qui, entre autres, sont chargés de mettre en œuvre des décisions prises par les acteurs politiques. Réinvesties dans de nombreuses études relatives aux politiques éducatives, notamment dans les approches modélisantes, ces notions présentent bien souvent un caractère trop global qui ne restitue pas suffisamment la réalité et la complexité des motivations et des contraintes que rencontrent les acteurs, notamment opérationnels. Tout comme la notion de « (néo)corporatisme », prétendant rendre compte des positions prises par les syndicats, elles ne permettent pas d'analyser finement ce que sont les enjeux et les fondements des positions des acteurs en présence à un moment donné. Il semble par ailleurs incompatible de dénoncer globalement ce « néocorporatisme » et d'admettre dans le même temps que seuls les « acteurs opérationnels » sont évalués. La position des acteurs opérationnels ou de leurs représentants syndicaux, quand bien même elle serait corporatiste, gagnerait à être instruite ou déconstruite par un chercheur qui étudie la manière dont sont élaborées et mises en œuvre les politiques éducatives. Ne serait-ce que pour mettre en évidence les résistances à des changements envisagés comme souhaitables, ou comme devant tendre à devenir conformes aux modèles les plus performants. La critique faite à ces notions me semble d'autant plus justifiée que bon nombre de sociologues évoquent une forme de dépolitisation de l'action publique liée à l'usage de modèles ou d'instruments (Lascoumes, Le Galès, 2004), envisagés et présentés comme neutres, relevant de la technique ou d'une bonne gestion, justifiées l'une et l'autre par des données scientifiques, en face de positions ou d'oppositions qui seraient motivées par des intérêts corporatistes.

Les notions de « programme d'action » et d'« instrument »

Le fait de considérer la formation des enseignants comme cible d'un « programme d'action » mis en œuvre au moyen d'un certain nombre d'« instruments » traduit un changement par rapport à mon approche initiale des politiques éducatives, qu'il convient d'expliquer.

Il s'agit de ne plus ouvrir mes recherches à l'étude d'un ensemble de décisions dont la portée est relativement générale, telles que, par exemple, celles qui procèdent de lois ou de certains textes réglementaires. Il s'agit de cibler les stratégies et actions mises en œuvre par un certain nombre d'acteurs politiques pour transformer et faire évoluer certains espaces ou certaines organisations bien délimités qui relèvent du secteur de l'éducation.

A ce stade, certaines précautions de vocabulaire méritent d'être prises car mes travaux, et cet écrit, s'y réfèrent explicitement et régulièrement. Le premier terme que je souhaiterais clarifier concerne celui de « programme » ; si ultérieurement dans cet écrit, je substitue au terme de « programme » celui de « politique », notamment de « politique de formation des enseignants », ce terme de « politique » prendra un sens identique à celui de « programme », en ce sens qu'il concernera de manière précise l'action publique relative à la formation des enseignants.

L'idée de « programme » implique par ailleurs de prendre en compte la manière dont une action publique, en l'occurrence celle qui se donne pour objectif d'agir sur la formation des enseignants, est d'abord élaborée, puis mise en œuvre, et enfin, le cas échéant, évaluée et régulée. En ce cas, « la grande décision politique » sera une étape parmi d'autres dans l'élaboration et la mise en œuvre du « programme d'action ».

Il convient ensuite d'expliquer l'usage fait dans ce travail de la notion d'« instrument ». Précisons que si le recours à cette notion s'inspire de la réflexion de Lascoumes et Le Galès (2004), elle n'est pas utilisée par ces auteurs pour questionner les politiques d'éducation. Cependant, ils envisagent les instruments comme des « institutions » à partir desquelles il est possible de questionner les types de rapport entre l'Etat et les citoyens: Etat tuteur, re-distributeur, mobilisateur, responsabilisant les acteurs ou encore instaurant de la concurrence... Les instruments sont des institutions de natures diverses. Ils peuvent être de simples normes, des règles, des standards, voire des informations statistiques ou encore des méthodes de gouvernement et de travail - comme par exemple la MOC (Méthode ouverte de coordination) mise en œuvre dans le cadre du Conseil européen de Lisbonne en 2000.

L'usage fait dans ce travail de cette notion d'instrument s'inscrit dans le domaine de l'éducation et un des instruments dont il sera essentiellement question sera un institut, l'IUFM. Celui-ci peut en effet être considéré comme une « institution », car au sens sociologique du terme, cette dernière constitue un ensemble de règles et de procédures qui gouvernent les comportements des acteurs. Or il est clair que l'IUFM tend à promouvoir un certain nombre de valeurs et à induire de nouveaux comportements dans le corps enseignant. Qui plus est, cette notion d'« instrument » est retenue dans le cadre de ce travail parce qu'elle permet de transformer le regard que je portais initialement sur les politiques d'éducation.

En premier lieu, cette notion présentée par les auteurs m'a permis de faire évoluer mes recherches initiales qui se concentraient majoritairement sur les décisions prises au niveau de l'Etat central. En étudiant la construction et la mise en œuvre des instruments, il s'agit de ne pas s'arrêter à l'étude de l'Etat qui « décide », mais d'observer l'« Etat en action », pour reprendre une terminologie en vigueur en sociologie de l'action publique. Si l'étude des grandes orientations ou des décisions prises à la tête de l'Etat renseigne essentiellement sur l'élaboration des « programmes d'action » en focalisant sur les « grands acteurs », elle ne

permet pas toujours d'observer la manière dont sont conduites, mises en oeuvre et régulées les politiques. Il s'agit de passer d'une vision élitiste à une approche pluraliste de la décision et de sa mise en oeuvre, en élargissant le « système d'action ». Centrer le regard sur les instruments permet de rompre avec la conception d'un Etat transcendant qui ferait systématiquement et automatiquement mettre en oeuvre les décisions prises à son sommet.

Cette approche permet d'introduire de l'incertitude et de la complexité dans l'analyse. Elle conduit à rechercher les dysfonctionnements éventuels - ou les raisons pour lesquelles les objectifs ne sont pas atteints - ailleurs que dans la cohérence ou la pertinence des grandes décisions. Comme le mentionnent Lascoumes et Le Galès (2007) : « *Les non-décisions, les scènes invisibles et les acteurs cachés sont apparus aussi importants dans l'action publique que les grands gestes visibles et mis en scène* ». Ce qui oblige à observer et étudier les différents acteurs - qu'ils soient centraux, opérationnels ou encore usagers - qui font vivre et vivent avec ces instruments.

En second lieu, cette introduction du jeu des acteurs dans l'élaboration et la régulation des instruments, dès lors qu'elle est envisagée dans une perspective diachronique, permet de questionner la cohérence de ces instruments. Cette démarche, qui apparaît dans le travail de Lascoumes et Le Gales (2004), peut s'avérer d'une certaine fécondité dans le cadre de mes recherches. Notamment parce que les instruments au service d'une politique dont les visées sont relativement identifiées, évoluent dans le temps et que les acteurs qui contribuent à l'élaboration de ces instruments voient les contextes et les rapports de forces dans lesquels ils interviennent, évoluer. Or ces acteurs peuvent donner naissance à des instruments qui n'agissent pas en phase ou se contrarient et de ce fait ne conduisent pas aux effets escomptés.

Ce recours aux disciplines mentionnées m'a conduit à aborder les politiques éducatives en me centrant sur un programme d'action particulier, celui de la formation des

enseignants. Ceci a permis à mes recherches de s'orienter vers une réflexion sur la manière dont ce programme était élaboré et mis en œuvre pour tenter d'évaluer son efficacité. Dans ce cadre conceptuel, les acteurs impliqués dans ce processus, politiques et opérationnels, de même que les usagers allaient prendre une place centrale. Cette évolution de mon travail de recherche a dans le même temps été dynamisée par la préoccupation que j'ai eue d'intégrer les études relatives à la formation des enseignants dans d'autres Etats et dont les approches méthodologiques me conforteraient d'ailleurs dans mes propres choix.

Les recherches internationales relatives à la formation des enseignants

Après avoir présenté la manière dont le contexte international influence les politiques de formation des enseignants, il conviendra de montrer comment un modèle supranational dit de « professionnalisation » s'est imposé aux Etats d'Europe, et en l'occurrence à la France. Un détour par des recherches européennes portant sur les politiques soumises à l'influence de ce modèle dans d'autres Etats sera aussi l'occasion de faire le point sur les modalités de son intégration dans les politiques nationales.

Il s'agira ensuite de montrer en quoi la réintroduction des acteurs nationaux dans ces recherches éclaire quelques-unes des difficultés rencontrées lors de l'intégration de ce modèle supranational au niveau des Etats. La prise en considération des enseignants en formation, de la même manière, permettra d'envisager les effets de ces nouvelles politiques, ou plus exactement les effets des programmes de formation produits dans le contexte de ces politiques.

Il s'agira enfin de montrer que les recherches menées sur les effets des formations mises en œuvre dans le cadre de ce modèle supranational s'inscrivent majoritairement dans un paradigme qui est celui du « praticien réflexif ». Il conviendra cependant de définir les conditions dans lesquelles ce modèle, s'il peut présenter quelques limites compte tenu de sa

nature normative, est porteur de recherches fécondes, notamment pour alimenter et réguler le processus de formation des enseignants par des connaissances scientifiques.

Le modèle supranational de « professionnalisation »

Concernant la formation des enseignants, un modèle supranational semble s'imposer dans le monde depuis une trentaine d'années, et plus récemment dans les Etats d'Europe. Il s'agit d'un modèle qui prend le titre générique de « professionnalisation ». Ce modèle de « professionnalisation », dont Tardif (2010) fait remonter les origines à un mouvement américain qui naît dans les années 1980, a été relayé par un certain nombre de décisions provenant de l'Union européenne, elle-même largement inspirée d'un certain nombre d'analyses et de recommandations de l'OCDE (2005). Il faut probablement voir dans cette expansion rapide la nécessité de faire face à un vaste mouvement de démocratisation - ou de mise en place des grands systèmes scolaires de masse - à partir des années 1950, qui n'a pas toujours tenu ses promesses. La diffusion de ce modèle dans les Etat d'Europe est en grande partie la conséquence du processus de Bologne et de la stratégie de Lisbonne (mars 2000).

Le processus de Bologne fait suite à un colloque qui a lieu en 1998 à la Sorbonne, lors duquel quatre ministres chargés de l'enseignement supérieur (Allemagne, Grande-Bretagne, France et Italie) se réunissent pour lancer un appel à la construction d'un Espace européen de l'Enseignement supérieur. Au départ, il s'agit d'un processus intergouvernemental, ce qui témoigne de la part des initiateurs de cet appel d'une certaine volonté de se dégager de la tutelle de l'Union européenne. En 1999, lors d'une conférence à Bologne, vingt-neuf Etats signent un texte commun. Au cours des années suivantes, ce processus se transforme en un mouvement de réforme majeur associant quarante cinq pays. Il aboutit à la mise en oeuvre d'une structure des diplômes en trois cycles qui débouche sur l'introduction de programmes d'études fondés sur trois cycles principaux (Licence/Master/Doctorat), sur une reconnaissance

plus efficace des diplômes et des périodes d'études et sur la promotion de systèmes d'assurance qualité.

En mars 2000, le Conseil européen, réuni à Lisbonne, définit l'objectif stratégique de faire de l'Europe d'ici à 2010 : « *l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ». Bien que n'ayant pas initialement vocation à intervenir sur les politiques d'éducation et de formation des Etats membres, l'Union européenne s'immisce de ce fait dans les modalités de construction des politiques des Etats membres. Se devant toutefois de respecter le principe de « subsidiarité » (articles 149 et 150 du Traité de Maastricht, 1992), elle met en place en place une méthode de travail visant à partager les « bonnes pratiques » pour « réaliser certains buts partagés par tous ». Il s'agit de la méthode appelée MOC (Méthode ouverte de coordination). Pour ce faire, l'UE se base sur l'identification et la définition d'objectifs communs à poursuivre : des instruments de mesure en commun (statistiques, indicateurs) permettent aux Etats de se situer et de suivre l'évolution vers les objectifs fixés ; des outils de coopération comparatifs sont mis en place pour stimuler l'innovation ; la qualité et la pertinence des programmes d'enseignement et de formation sont valorisées par la diffusion de bonnes pratiques et des projets pilotes.

Selon Garcia (2007), c'est de cette manière que le processus de Bologne, censé promouvoir une « Europe des savoirs » contre une « Europe des banques » soutenue par la Commission, est intégré dans la stratégie de Lisbonne. Que l'on adhère ou non au point de vue de l'auteur, force est de constater que l'Union européenne tente d'impulser des grandes orientations susceptibles d'influencer les politiques éducatives menées par les Etats membres, et particulièrement celles qui ciblent la formation des maîtres.

La Commission a en effet présenté une communication devant le Parlement et le Conseil qui listait une série de propositions pour améliorer la qualité de la formation des enseignants en 2007 : *« assurer que tous les enseignants disposent des connaissances, attitudes et compétences pédagogiques dont ils ont besoin ; garantir que la formation et le développement professionnel des enseignants soient coordonnés, cohérents et dotés de suffisamment de ressources ; promouvoir une culture de réflexion et de recherche parmi les enseignants ; promouvoir le statut et la reconnaissance de la profession d'enseignant ; soutenir la professionnalisation de l'enseignement »* (Commission des communautés européennes, 2007).

En 2007, le Conseil européen, quant à lui, invite les Etats membres *« à utiliser tous les instruments disponibles, tels que ceux qui relèvent de la méthode ouverte de coordination, le programme de formation tout au long de la vie, le 7^{ème} programme-cadre de recherche et de développement technologique et le Fonds social européen, afin de promouvoir — selon une approche intégrée — l'acquisition de nouvelles connaissances fondées sur la recherche concernant les politiques de formation des enseignants, de nouvelles initiatives en matière d'apprentissage mutuel, l'éclosion de projets novateurs dans ce domaine et la mobilité des enseignants, des formateurs d'enseignants et des futurs enseignants en cours de formation »*.

Pour le Comité syndical européen d'éducation (2008), ces orientations venues de l'UE ont fait l'objet de critiques relativement bienveillantes. La teneur de ces critiques est d'autant plus modérée qu'en raison du caractère global des recommandations, on en évalue difficilement l'impact au niveau des mises en œuvre nationales : *« En 2007, la Commission européenne a publié une Communication intitulée "Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants" qui, sous de nombreux aspects, constitue une analyse satisfaisante des défis que doit relever aujourd'hui la formation des enseignants. Au contraire de ce qui se faisait en 2004-2005, l'accent est mis ici moins sur la définition d'un « profil » d'enseignant*

et davantage sur les mesures politiques nécessaires dans les pays et au niveau de l'UE, compte tenu des défis relevés. Dans sa réponse, le CSEE a constaté avec satisfaction que l'attention accordée par la Communication aux défis qui doivent être relevés, s'agissant des faibles possibilités d'accès au développement professionnel qui sont le lot des enseignants dans de nombreux Etats membres, du faible niveau des investissements consentis en faveur du développement professionnel dans l'ensemble de l'UE, ainsi que du manque de cohérence et de l'absence de continuité entre la formation initiale et la période d'intégration dans la profession et le développement professionnel continu [...] Le CSEE souscrit pleinement à ces principaux principes communs car ils présentent la profession d'enseignant comme étant une profession dûment qualifiée qui est vue comme un continuum incluant la formation initiale des enseignants, l'intégration et le développement professionnel continu. Toutefois, ces principes européens communs sont vastes et ne peuvent être utilisées que comme lignes directrices de la politique à suivre. Il est difficile d'évaluer leur impact sur certaines des réformes qui ont été mises en oeuvre dans la politique en matière de formation initiale des enseignants ».

En somme, ces orientations supranationales, si elles peuvent faire parfois l'objet de critiques assez virulentes (Laval, Weber, 2002), notamment en raison de leur propension à « marchandiser » l'éducation et de leur inscription dans un mouvement néolibéral, ont une influence difficile à évaluer sur l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes d'action nationaux relatifs à la formation des enseignants.

Si les divers organes de l'union européenne invitent à mettre en oeuvre un certain nombre d'orientations, celles-ci ne sauraient être analysées qu'en fonction de la manière dont chaque Etat les décline. Quelques recherches européennes permettent de mettre en évidence la manière dont les acteurs politiques s'en inspirent pour élaborer les politiques et comment les acteurs opérationnels tentent de mettre en oeuvre ces politiques.

De l'intégration du modèle de la « professionnalisation » dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques nationales

Il s'agira de montrer, en recourant à quelques recherches européennes, comment les acteurs politiques et opérationnels de certains de ces Etats s'efforcent de traduire ce modèle supranational de « professionnalisation ». Il conviendra également d'exposer les obstacles rencontrés.

Mellouki et Wentzel (2009)⁴, étudiant les usages de ce modèle en Suisse romande, définissent en fait cette « professionnalisation » comme une « norme internationale flottante ». Celle-ci se caractérise par des tendances qui influencent les systèmes de formation des Etats d'Europe. Ces tendances sont les suivantes :

- tertiarisation ou universitarisation de la formation
- prise en compte des résultats de la recherche en éducation
- hausse du temps réservé à la formation pratique
- valorisation de la formation continue et son insertion dans le processus d'apprentissage tout au long de la carrière
- encouragement d'approches de formation et d'enseignement tournées vers la réflexion critique des apprenants et des praticiens
- adoption d'un référentiel de compétences.

Pour autant, selon les auteurs, le modèle peine à être intégré dans les programmes d'action qui ciblent la formation des enseignants. Ils mentionnent qu'en 2006, la Commission suisse de la recherche en éducation (CSRE) observait que « *jusqu'ici, aucun consensus n'[avait] été trouvé autour du sens à donner à cet objectif et de la manière de l'atteindre* ». Si tel était le cas, c'est que « *la légitimité scientifique des standards [restait] controversée* » et que les « *modèles idéaux* » de professionnalisation qui ont inspiré les réformes étaient

⁴ Haute Ecole pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel,

« impossibles à réaliser dans l'exercice de la profession ». Les auteurs avancent quelques explications quant aux dysfonctionnements engendrés lors de la mise en œuvre du modèle : « En 2007, Bagnoud relève pour sa part l'amalgame de modèles dans les nouvelles politiques de formation des enseignants. Pendant que l'organisation scolaire fonctionne encore selon les «anciennes conceptions et les normes bureaucratiques», les nouveaux programmes de formation s'inspirent, quant à eux, du modèle professionnel, aux contours imprécis. Ce flottement génère d'étranges configurations, qui empruntent aux uns et aux autres modèles certains aspects par définition incompatibles ou contradictoires, engendrant de fait, pour les acteurs, une difficile adaptation à une nouvelle, mais surtout insaisissable, culture professionnelle ».

Maulini (2008), citant le Grand Conseil de la République et du Canton de Genève, à propos d'un projet de loi, montre comment il ne va pas de soi de s'inscrire dans ces grandes orientations supranationales : « A l'évidence la formation d'un instituteur justifie une formation théorique de 189 crédits complétée par un stage pratique au front des classes. Il serait toutefois absurde d'exiger, pour l'activité visée d'un instituteur, un master, soit 300 crédits, nécessitant dans la règle près de 5 ans d'études [...] Sans même évoquer d'éventuelles conséquences financières pour l'université et pour l'Etat employeur et pour les instituteurs, on ne peut envisager de dilater la formation d'un instituteur à l'égal d'un avocat, d'un architecte, voire d'un médecin. L'expérience pratique d'un instituteur demeure incomparable, si bonne soit sa formation théorique » (PL 9500, 2005). L'auteur montre comment quelques années plus tard alors que la réforme masterisation a eu lieu, les réactions au sein du Grand Conseil témoignent toujours de positions d'acteurs divergentes sur l'intégration du modèle supranational : « A Genève, les candidats à l'enseignement doivent suivre une formation de cinq ans avant de pouvoir prétendre à un diplôme qui leur permettra d'enseigner. C'est trop long. Le résultat de cette politique est que nous formons, au sein de la

Faculté, des enseignants qui ont dû acquérir un vaste savoir théorique sur cinq ans, mais qui ont été moins que dans d'autres cantons confrontés à des situations pratiques. De plus, l'enseignement prodigué à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, quelle que soit sa qualité, se revendique comme un enseignement universitaire qui, au besoin, doit pouvoir se détacher des contingences professionnelles et des obligations de l'Etat-employeur. C'est pourquoi si la Faculté a tout son sens notamment dans la liberté académique, elle est en revanche moins adaptée à la mission que souhaite lui confier l'Etat, à savoir la formation pratique du personnel enseignant. A plus forte raison quand on sait que la quasi-totalité des cadres de cette Faculté se revendiquent de choix pédagogiques en opposition frontale avec ceux plébiscités par le peuple genevois lors de la votation de 2006 et confirmés quelques mois plus tard par le règlement d'application ». (PL10316, 2008).

D'autres exemples de modalités d'intégration de ces recommandations européennes concernant la formation des enseignants pourraient être cités (Baillat, Niclot, Ulma, 2010). Ils confirmeraient cette difficulté pour chaque Etat ou chaque région à mettre en œuvre ces recommandations en provenance de l'Union européenne. Quel que soit l'Etat envisagé, il convient de remarquer que les positions des acteurs en présence, situées dans les contextes de leur Etat, constituent autant d'éléments qui questionnent cette adoption et cette mise en œuvre du modèle de « professionnalisation » dont l'Union européenne se fait le promoteur. Comme le mentionne Tardif (2010) : « *Il y a fort à parier que cela prendra plusieurs décennies avant d'aboutir à une véritable harmonisation, surtout dans le domaine de la formation des enseignants [...] une telle harmonisation reste superficielle et ne touche pas ou peu les idéologies, les institutions et les pratiques de formation dans chaque pays* ».

Les acteurs tendent à réinterpréter ces injonctions supranationales dans le contexte national qui est le leur. De ce fait, la mise en forme – ou la problématisation - des programmes d'action à élaborer, de même que celle des modalités de leur mise en œuvre, se

doivent aussi d'être analysées au sein de chaque contexte. Compte tenu du fait qu'un processus de « créolisation » - pour reprendre l'expression de Anderson-Levitt (2003) – est à l'œuvre dans la prise en compte des injonctions supranationales, des études portant sur les déclinaisons nationales de ces injonctions et centrées sur les acteurs deviennent nécessaires pour analyser et comprendre le fonctionnement/les dysfonctionnements des politiques éducatives qui ciblent la formation des enseignants.

Il en est de même concernant les effets produits par ces politiques nationales. Ils peuvent aussi être mesurés grâce à des approches scientifiques qui réintègrent les acteurs opérationnels et les usagers dans le cadre de chaque Etat.

Réintroduire les acteurs et les usagers pour évaluer les effets des programmes d'action qui ciblent la formation des enseignants

Si les institutions européennes invitent à mesurer l'effet des formations des enseignants mises en œuvre conformément à leurs recommandations, elles restent cependant relativement impuissantes à proposer des critères admis par tous les Etats. Les scientifiques eux-mêmes s'opposent quant à ces modalités d'évaluation des formations proposées. Je justifierai mon choix de prendre une certaine distance par rapport aux recherches qui proposent de mesurer l'efficacité des formations au regard des acquisitions des élèves et qui, dans le même temps, s'évertuent à identifier les pratiques enseignantes en rapport avec ces acquisitions. Je montrerai que la « transmission des bonnes pratiques », dans un cursus de formation des enseignants, ne peut être bénéfique aux enseignants en formation que sous certaines conditions. Je montrerai également qu'amener les enseignants, en début de formation, à focaliser sur les acquisitions des élèves peut s'avérer contre-productif. Autrement dit, c'est en prenant en compte les problèmes tels qu'ils se posent progressivement aux enseignants en formation que les formateurs peuvent proposer des contenus de formation pertinents, et à mon sens, efficaces.

Les influences européennes sur l'évaluation des effets des politiques menées

Les influences supranationales s'exercent sur l'évaluation des effets des politiques de formation des enseignants menées. L'ENQA (Association européenne pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en Europe) a établi des normes et des lignes directrices pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, qui ont été adoptées lors de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur à Bergen en mai 2005. L'ENQA souligne que les « établissements devraient avoir une politique et des mesures correspondantes pour l'évaluation de leurs programmes et des qualifications délivrées du point de vue de la qualité et du respect des normes. Ils devraient également s'engager explicitement à développer une culture qui reconnaît l'importance de la qualité et de l'évaluation dans leurs travaux ».

C'est dans le cadre de cette orientation que la Direction générale de l'éducation et de la culture (2006), au sein de la Commission européenne, formule des recommandations qui invitent à mettre en œuvre des évaluations internes mais surtout externes pour évaluer la qualité de la formation des enseignants. Après avoir recensé les modalités d'évaluation en vigueur dans les Etats membres de l'Union européenne, et les usages qui en étaient faits⁵, la Direction propose une synthèse qui conduit à ces constats : « Dans de nombreux pays, l'objectif visant à définir ce qu'est un « bon » enseignant a donné lieu, au cours des dix dernières années, au développement de standards ou de profils de qualification qui

⁵ « L'évaluation externe peut couvrir une large gamme d'aspects. Elle peut porter sur les résultats de l'évaluation interne, sur le programme, les méthodes d'enseignement (manière dont le contenu est enseigné) ou les pratiques d'évaluation des étudiants. Elle peut aussi concerner l'équilibre entre la formation professionnelle et la formation générale, le système de placement pour les stages pédagogiques, les partenariats potentiels avec les écoles ou la gestion des ressources humaines de l'établissement (par exemple, le profil de qualification des formateurs ou leur formation professionnelle continue). D'autres aspects importants pouvant faire l'objet d'une évaluation sont le nombre d'étudiants par enseignant, les résultats des étudiants, leurs attitudes et leur motivation, leur avis sur l'enseignement qu'ils reçoivent et l'infrastructure générale de l'établissement (par exemple, bibliothèque, équipements TIC, laboratoires, etc.) »

définissent les compétences et les qualités souhaitables chez un enseignant. Ces documents se répandent de plus en plus, et là où ils existent, ils sont utilisés systématiquement dans les processus d'évaluation. Ils peuvent constituer une bonne base permettant d'orienter l'évaluation afin de garder à l'esprit les buts et les objectifs globaux de la formation des enseignants. Il importe cependant de se demander comment ces standards sont conceptualisés et si la formation des enseignants est en mesure de répondre aux exigences de ce genre de profils professionnels. La formation initiale des enseignants ne peut que jeter les fondements sur lesquels l'enseignant développera ses compétences et qui peuvent être améliorés dans le cadre de la formation continue. En outre, ni la formation initiale, ni la formation continue ne produisent à elles seules de "bons" enseignants.

Afin de mesurer l'amélioration de la formation des enseignants, l'adoption de mesures en matière de contrôle de la qualité constitue incontestablement une étape importante, mais la manière dont ces mesures sont mises en oeuvre est tout aussi importante. Comme elles sont relativement récentes dans de nombreux pays européens, leur efficacité et leur impact sur le maintien et l'amélioration de la qualité de la formation n'ont pas encore été bien évalués...».

Ainsi un certain nombre de mesures en matière de contrôle de la qualité de la formation ont été adoptées. Cette qualité reste pour l'instant difficile à évaluer. Il convient de se tourner vers les recherches scientifiques pour observer ce qu'elles proposent afin de mesurer les effets des formations.

Des questions posées aux sciences pour mesurer l'efficacité des programmes de formation des enseignants

Mesurer les effets d'un programme de formation des enseignants soulève bon nombre de questions d'ordre axiologique et méthodologique auxquelles mes propres recherches se sont confrontées. La récente thèse québécoise de Castonguay (2011) souligne les difficultés

rencontrées pour rendre compte des effets d'une formation. Selon l'auteur, les différentes modalités d'évaluation des programmes mises en œuvre en Amérique et au Canada - que ces évaluations aient pour fin une accréditation⁶ par les autorités en charge de la formation des enseignants ou qu'elles soient réalisées à des fins d'autorégulation - restent dans une large mesure insuffisantes pour renseigner réellement sur les effets d'une formation. Resituée dans le contexte français, cette critique conduit à relever les limites de critères d'évaluation qui peuvent être utilisés à des fins d'accréditation ou d'autorégulation, que ces critères reposent sur l'analyse des plans de formation effectuée par les directions des ministères de l'Enseignement supérieur et/ou de l'Education nationale, sur les taux de réussite aux masters, aux concours, sur l'insertion professionnelle des étudiants ou encore sur les perceptions des divers acteurs qui concourent à l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation.

De la mesure de l'efficacité des pratiques enseignantes par les effets produits sur les élèves

L'auteur, après avoir recensé dans la littérature scientifique américaine, québécoise et française, les travaux qui traitent de l'importance de l'« effet-maître », invite à mesurer en dernière instance l'efficacité d'une formation des enseignants à l'aune des effets produits sur la réussite des élèves. Pour être plus précis, Castonguay (*op.cit.*) s'interroge sur l'efficacité des pratiques enseignées dans le cadre de la formation : « *La formation offerte aux futurs enseignants vise-t-elle à les préparer à utiliser les pratiques identifiées par la recherche comme étant les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire de leurs élèves ?* ».

⁶ Est retenue comme définition de l'accréditation celle proposée par la Direction générale de l'éducation et de la culture (2006). Il s'agit du « *processus au cours duquel les autorités législatives et professionnelles jugent si un établissement ou un programme a atteint des standards de qualité prédéterminés l'autorisant à offrir une formation (d'enseignant) et, le cas échéant, à délivrer les diplômes correspondant* ».

Cette question a par ailleurs été posée de manière plus ou moins explicite par quelques chercheurs de l'IREDU. Duru-Bellat mentionnait la nécessité de « mieux évaluer les pratiques » : « *L'autre souci majeur de notre système éducatif est la faiblesse du pilotage : on accumule les réformes, on change les programmes, sans jamais les évaluer. Ce sont des facteurs de détérioration du système auxquels s'ajoute le manque d'évaluation des pratiques des enseignants [...] L'évaluation devrait être le b.a.-ba de tout professionnel, lequel ne peut ignorer les résultats de son action [...] La Grande-Bretagne a en effet introduit un système de pilotage beaucoup plus précis du travail des enseignants, en instaurant une literacy hour tous les jours. Durant une heure, les enseignants doivent suivre des instructions pédagogiques précises pour enseigner la langue maternelle. Au début, ils étaient très réticents, puis l'augmentation du niveau des élèves les a conduits à réclamer le même fonctionnement pour les mathématiques. Et le gouvernement a mis en place une numeracy hour* ». ⁷

Derrière ces analyses scientifiques et ces recommandations d'expert, apparaît aussi en filigrane la question de l'efficacité de la formation des enseignants mise en place depuis le début des années 1990, dans les IUFM. Si la question de l'analyse des « bonnes pratiques » et de leur transmission dans le cadre de la formation des enseignants est une question pertinente, dont ne peuvent s'extraire ni les acteurs politiques, ni les acteurs opérationnels qui sont concernés par la formation des maîtres, elle fait pour l'instant l'objet de nombreux débats. Elle renvoie aux tensions que Lessard (2006) a mises en évidence en Amérique entre « *professionnalistes* » et « *dérégulationnistes* ». Quand les premiers voient dans la formation des enseignants un processus de formation de longue durée, au sein de l'université, s'attachant au processus de formation, les seconds renvoient la mesure de l'efficacité de la formation aux résultats qu'elle produit sur les apprentissages des élèves.

La proposition de transmettre les « bonnes pratiques » est *a priori* séduisante, le juge de paix ultime de cette efficacité tenant dans la fin de ce pour quoi les enseignants sont

⁷ Entretien paru dans l'Agence d'informations spécialisées (AEF) le 9 février 2009, *dépêche n°109012*.

formés : faire réussir les élèves. Elle ne pose pas moins un certain nombre de questions axiologiques et méthodologiques sur les liens que l'on peut faire entre effets d'une formation et contenus de cette formation.

La première difficulté tient dans le fait de définir les « bonnes pratiques ». Un certain nombre de travaux ont recensé ce que pouvaient être les « bonnes pratiques » (Gauthier, C. ; Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D., 1997 ; Hattie, 2009). Gauthier, Bissonette et Richard (2007) défendent des pratiques enseignantes basées sur des recherches empiriques et privilégient un enseignement « direct » et « explicite », notamment pour les élèves issus des milieux défavorisés. D'autres travaux viennent nuancer ces analyses. Bru (1991) indique que les enseignants efficaces adaptent sans cesse leur méthode en fonction du contexte de leur classe, ce qui fait que la notion de méthode induit une cohérence que n'a pas l'acte d'enseigner, il préfère utiliser la notion de « variabilité didactique ». Anderson (2004), dans une synthèse des travaux scientifiques relatifs à l'efficacité des enseignants mentionne : *« L'efficacité des enseignants ne tient pas au respect inflexible, et en toutes circonstances, d'un ensemble normalisé de comportements, d'activités, de méthodes ou de stratégies. En réalité, cette efficacité constante vient du fait que les enseignants savent adapter leurs connaissances théoriques et pratiques à chaque situation, pour être sûr de parvenir à leur fin [en l'occurrence faire apprendre les élèves] »*. Paquay (2008), dans une réponse plus récente aux travaux de Gauthier, Bissonette et Richard, (*op.cit.*) remet également en question cette approche de l'efficacité des pratiques.

Transmettre « les bonnes pratiques », celles identifiées par la recherche comme efficaces pour favoriser la réussite des élèves, pourrait inviter à la transmission de « modèles » ayant fait leurs preuves dans des circonstances circonscrites, ne serait-ce que pour valider le protocole expérimental qui conduit à cette preuve. Or un « modèle » qui fonctionne dans une classe ne produit pas forcément les mêmes effets dans une autre classe.

Grisay (1989) a montré que certains facteurs scolaires peuvent être productifs dans certains contextes et contre-productifs dans d'autres, en fonction de la tonalité sociale du public d'élèves. Une étude menée en Belgique en 6ème année primaire avait révélé des effets d'interaction selon le type de population accueillie par l'école, certaines caractéristiques étant liées tantôt à un bon rendement, tantôt à un rendement médiocre. L'auteur avait relevé qu'un enseignement « actif, chaleureux et détendu » était productif dans les écoles défavorisées, mais contre-productif dans les écoles favorisées (Grisay, 1988).

Il n'en demeure pas moins qu'une formation qui ne s'adosserait pas sur des « bonnes pratiques », mais davantage sur des « prescriptions ouvertes », notamment en ce qu'elles porteraient sur les objectifs et non sur les modalités devant permettre de les atteindre, reste plus difficilement évaluable (Legendre ; David, 2012).

La recherche au sujet des bonnes pratiques, si elle s'avère être une voie indispensable et peut-être prometteuse pour alimenter la formation des enseignants, reste pour l'heure en débat. Il apparaît que ce sont plutôt les opportunités de leur transmission dans un processus de formation qui poseraient problème. Une recherche menée avec deux collègues également formateurs, m'avait conduit à ce constat. Il convient de l'évoquer.

Des limites de la transmission des bonnes pratiques

Pour s'appropriier et assimiler des pratiques jugées « efficaces », les enseignants en formation doivent avoir assimilé un certain nombre de prérequis, ceci afin de pas reproduire des pratiques qui sont efficaces quand elles sont mises en œuvre par un expert qui en maîtrise les fondements, et qui, sorties du cadre de cette maîtrise, ne sont qu'une pâle copie des aspects les plus visibles de ces pratiques, risquant de produire des effets opposés à ceux attendus. Le

(soi-disant) recours aux pédagogies actives a montré que la (tentative de) reproduction de ces dernières pouvait conduire à de nombreux des effets pervers (Perrenoud, 1996).

Ce qui est important dans le processus de formation des enseignants tient certes dans la qualité intrinsèque des contenus dispensés - en l'occurrence il s'agirait de transmettre les pratiques efficaces - mais réside aussi et vraisemblablement surtout dans le moment auquel ces contenus sont dispensés. L'étude que j'avais conduite portait sur les plans de formation d'une dizaine d'IUFM, avant la réforme de la masterisation. Elle montrait que la place accordée à la formation transversale dans une dizaine d'IUFM, était quantitativement (en termes d'heures) bien en deçà des prescriptions nationales. Les formateurs qui avaient élaboré les plans de formation avaient fait le constat que cette formation ne correspondait pas aux préoccupations des enseignants en formation. Les étudiants, préparant les concours de recrutement du premier comme du second degré, délaissaient cet enseignement, en raison du fait qu'il n'était pas pris en compte dans les épreuves des concours. Les stagiaires, quant à eux, préoccupés par l'urgence de faire face « aux réalités du terrain », demandaient davantage d'enseignements dont ils pourraient faire un usage immédiat. Dès lors, les formateurs avaient entériné le fait que dans les conditions de la formation telle qu'elle était organisée lors de cette période, la formation transversale ne trouvait pas de moment où les étudiants étaient disponibles pour se l'approprier. Ils avaient réduit de manière considérable le nombre d'enseignements consacrés à cette formation dans les plans de formation. En somme, cette étude m'avait conduit à constater que tout autant que la qualité intrinsèque d'un contenu de formation, c'est le moment de son enseignement qui compte pour que l'étudiant se l'approprie ou soit en mesure de se l'approprier. C'est alors l'ensemble du processus de formation, et notamment l'ensemble des contraintes que les étudiants ou stagiaires doivent progressivement gérer au cours de leur cursus, qu'il faut prendre en compte pour qu'un contenu

d'enseignement trouve un sens et par conséquent sa place dans un plan de formation (Lapostolle, Genelot, Mabilon, 2009).

Dans le cadre actuel, transmettre ces « bonnes pratiques » à des étudiants au moment où ils préparent un concours dont les épreuves sont globalement de nature académique, quand bien même ils seraient convaincus de leur efficacité, risquerait de ne pas produire les effets escomptés... Qui plus est, les exigences du master, quand elles se conforment à un certain académisme, semblent ne pas être toujours propices à la transmission de ces « bonnes pratiques ». Je reviendrai ultérieurement sur cette question... Quoi qu'il en soit, il semblerait que le moment le plus favorable à la transmission de ces pratiques soit celui lors duquel les jeunes enseignants sont stagiaires, ou lors duquel ils ont à faire face à des élèves pour les faire apprendre. Ce qui, dans le long processus de professionnalisation, ne peut constituer que des moments particuliers.

Des limites de l'évaluation d'une formation par ses effets directs sur les élèves

Castonguay (*op.cit.*), après avoir recensé dans la littérature scientifique américaine les études relatives aux « activités de développement professionnel efficaces », montre que les formations qui se centrent ou qui attirent l'attention sur l'« amélioration des apprentissages des élèves » conduisent à former des enseignants qui font effectivement progresser les élèves. Elle recense par ailleurs un certain nombre d'autres critères qui sont susceptibles de proposer des « activités de développement professionnel efficaces » : « *les activités de développement professionnel efficaces améliorent les connaissances des enseignants, leur compréhension de leur matière et de la pédagogie ; les activités de développement professionnel efficaces visent l'amélioration des connaissances afin de*

changer les pratiques. Elles modèlent des pratiques de haute qualité. Elles reconnaissent l'impact des enseignants sur les élèves et respectent leurs habiletés de prise de décision... ».

Cependant, ces critères s'adressent à des enseignants qui semblent déjà confirmés. Ils ne donnent pas d'éventuelles indications quant à une éventuelle hiérarchisation des contenus dans les programmes de formation proposés. Or cette hiérarchisation, compte tenu des quelques analyses précédentes, est fondamentale. Si ces critères sont en mesure d'apporter de précieuses connaissances par rapport à la construction d'une formation, ils ne semblent pas opératoires dans un « processus d'évaluation formative » dont ont besoin les formateurs pour proposer des contenus de formation et pour réguler les apprentissages des enseignants en formation, notamment en fonction de ce dont ces derniers ont besoin.

La réflexion d'Anderson (*op.cit.*) à propos de l'efficacité des enseignants est de ce point de vue instructive : « *En résumé, l'enseignant efficace est celui qui atteint assez régulièrement des objectifs, qu'il s'est fixé ou qui lui ont été assignés, qui directement ou indirectement intéressent l'apprentissage des élèves* ». L'usage de l'adverbe « indirectement » indique que dans le but de faire apprendre les élèves, les enseignants ont à maîtriser des compétences dont on pourrait dire qu'elles sont intermédiaires, mais néanmoins nécessaires, pour faire apprendre les élèves. Par exemple, « maîtriser la classe », « gérer l'hétérogénéité des élèves » sont des compétences ou savoir-faire nécessaires aux enseignants dans l'exercice de leur métier. Si ces compétences sont nécessaires pour permettre à l'enseignant de faire progresser les élèves, elles nécessitent pour être évaluées un recours à des critères autres que ceux qui sont censés refléter les apprentissages des élèves. Or, ces compétences sont autant de préoccupations d'un enseignant qui entre dans le métier. Comme le mentionne Derobertmeasure (2012) dans une synthèse relative à la littérature scientifique distinguant l'enseignant expert du novice : « *Les premières expériences sont souvent difficiles et associées à une phase de survie, durant laquelle l'enseignant se focalise presque*

essentiellement sur son action et recherche des solutions concrètes et rapides aux problèmes qu'il rencontre. Ce n'est d'ailleurs qu'avec l'expérience que l'enseignant parvient à se décentrer de son action pour prendre en compte, dans toutes ses spécificités, la dimension "apprenant"». Il serait vraisemblablement inopportun, à ce stade de sa formation, d'introduire des critères permettant d'observer ce que les élèves ont appris.

Aussi triviale que puisse paraître cette affirmation, elle n'en pose pas moins le problème d'une évaluation des effets d'une formation, qui doit être formative avant de rendre compte des effets de celle-ci dans la réalité de l'exercice du métier. Tel est en tous cas le problème rencontré par le formateur dans le quotidien de son activité.

Dans les faits, les acteurs de la formation sont confrontés à l'évolution des problèmes rencontrés par les étudiants et les enseignants stagiaires, tout au long de leur formation. C'est dans cette dynamique formative, nécessitant par ailleurs un certain nombre de régulations, que le problème de l'articulation formation/effets de cette formation fait apparaître la nécessité de recherches portant sur les acteurs et les usagers de la formation. C'est aussi dans cette perspective que je proposerai d'analyser les formations mises en œuvre, de même que leurs effets, dans le cadre des politiques conduites en France. Ces analyses doivent cependant être discutées car elles s'inscrivent dans un paradigme qui induit un certain nombre de présupposés.

Du paradigme du « praticien réflexif » comme fondement de recherches relatives aux effets de la formation

Les recherches que j'ai conduites – de même que celles auxquelles j'ai eu recours dans cet écrit - pour questionner et évaluer les effets des formations mises en œuvre, n'échappent pas au paradigme dans lequel elles s'inscrivent. C'est ce paradigme, plus exactement sa construction et les usages qui en ont été faits dans les pays francophones, qu'il s'agit de mettre en lumière pour tenter de comprendre dans quelle mesure et sous quelles conditions il

peut être fécond pour appréhender les effets d'une formation, mais aussi les limites auxquelles il conduit.

Ce paradigme est un des quatre paradigmes cités par Altet (2011) :

- le paradigme du « magister » dans lequel le maître idéal est charismatique, son charisme étant lié à la maîtrise des savoirs de haut niveau qu'il enseigne. Il n'a de ce fait pas besoin d'une formation autre que celle dans la discipline qu'il enseigne.
- le paradigme du « technicien » dans lequel la formation se fait sur la base de la transmission des ficelles du métier.
- le paradigme de l'« ingénieur » qui doit recevoir une formation théorique et scientifique pour construire sa pratique.
- le paradigme du « professionnel » ou du « praticien réflexif » qui se forme par un va-et-vient entre pratique et théorie, pour devenir un enseignant réfléchi, capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. Il ne peut plus se contenter de « transmettre son savoir », mais doit, à travers une pédagogie qui est souvent de type constructiviste, amener l'élève à être l'acteur de sa formation et l'aider à devenir un sujet percevant le sens de l'apprentissage. L'enseignant est par ailleurs sommé de travailler en équipe et de développer des pratiques institutionnelles en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement.

Cet idéal d'enseignant proposé par Altet (*op.cit.*) est en fait emprunté à Schön (1993), au modèle qu'il propose dans son ouvrage (publié en 1983 en anglais et traduit en 1993 en français) : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Le

modèle de Schön a gagné l'Europe dans les années 1990 et s'est imposé au cours de ces années auprès des autorités politiques, des formateurs d'enseignants et des chercheurs.

Afin de comprendre les enjeux de ce modèle proposé par Schön, il convient de revenir sur le contexte de son élaboration. Tardif (2012) explique les conditions dans lesquelles Schön a élaboré ce modèle. L'auteur montre qu'il est né dans le prolongement d'un contexte des années 1960-1970, marqué par une critique du positivisme et de la rationalité, un retour de l'acteur et la montée du cognitivisme.

La critique du positivisme conduit à l'idée qu'il n'existe pas de faits bruts, ni de données pures et séparables de la théorie, ou plus globalement, de la pensée et de ses opérations constitutives. Contrairement à ce que soutenaient les positivistes, cette critique, dans le contexte nord-américain, avec des auteurs comme Popper (1973) ou Kuhn (1972), avance que les faits sont toujours imprégnés de théories, de croyances préalables. Elle va être corroborée dans les années suivantes par la sociologie des sciences qui envisage les théories scientifiques comme des constructions sociales, des jeux de langage ou encore comme des productions contingentes de la vie des laboratoires. En Europe, c'est la critique de la rationalité, avec des auteurs comme Foucault (1969) ou Deleuze (1969) qui s'efforce de mettre l'accent sur l'incapacité des savoirs rationnels à saisir la singularité des êtres, des situations.

Si cette critique du positivisme et de la rationalité préoccupe surtout les philosophes, du côté des sciences sociales, c'est le « retour de l'acteur » qui caractérise les théories qui vont s'imposer au cours de ces années 1970-1980. A côté des « grandes théories sociales » qui tentent d'élaborer des lois relatives au fonctionnement et à l'évolution de la société (par exemple, la lutte des classes chez Marx, les normes chez Durkheim, ou l'habitus chez Bourdieu), ces théories réintroduisant l'acteur, font de celui-ci « un principe d'intelligibilité du social ». Ce principe indique que l'activité sociale implique en réalité des marges de

manœuvre, des choix, des décisions de l'acteur engagé dans l'interaction et dans des situations sociales contingentes. L'action sociale n'est plus déterminée par des contraintes externes ou internes, elle implique une « créativité de l'agir » (Joas, 1999, cité par Tardif, 2012), que l'acteur guide grâce à la conscience réflexive de sa propre activité et à l'interprétation des points de vue des autres acteurs.

On comprend dès lors comment cette critique du positivisme et de la rationalité, de même que le retour de l'acteur, ont influencé les travaux de Schön (*op.cit.*). Celui-ci soutient en fait l'idée selon laquelle l'activité professionnelle ne relève pas du modèle des sciences appliquées et de la technique instrumentale, car cette activité est en grande partie improvisée et se construit au fur et à mesure de son déroulement. Les « recettes » ou les connaissances théoriques antérieures à l'action ne peuvent servir de guide au professionnel, car chaque situation qu'il rencontre est singulière et exige une réflexion dans l'action. Ce sont son expérience et sa compétence qui l'aident à gérer sa pratique et à le rendre plus autonome.

La psychologie, en pleine mutation, exercera, elle aussi, une influence sur le modèle de Schön (*op.cit.*). Alors que le behaviorisme bat en retraite, c'est le cognitivisme, incluant le constructivisme piagétien tout comme les théories « computationnelles » et socioconstructivistes, qui prend son essor dans les années 1970-1980. Ce cognitivisme soutient que l'activité humaine est irréductible à un comportement réflexe ou à un pilotage inconscient, mais qu'elle nécessite au contraire des bases représentationnelles, une régulation de la pensée et un traitement actif des connaissances, de même que des opérations intellectuelles réinvesties réflexivement dans l'action au fur et à mesure de son déroulement. Avec le cognitivisme, l'activité humaine nécessite une intelligence, une cognition ou encore des savoirs d'action. Il est même remarquable à ce propos que pour Piaget, l'action n'est pas seulement la résultante d'un comportement intelligent, elle est la condition de la genèse de l'intelligence.

Ce cognitivisme gagnera les sciences de l'éducation dans les années 1980, et la pensée de l'enseignant en action s'imposera dans les années 1980 comme un détour obligé des recherches sur l'enseignement et la formation des enseignants. Tochon (1993), dans une synthèse des courants de recherche relatifs à la formation des enseignants expliquera que « *l'enseignant expert a une faculté d'encodage et d'élaboration de l'information supérieure à celle du novice ; il retient mieux l'information pertinente, il est plus sensible aux structures de l'information* ». De nombreux courants de recherche relatifs à la formation des enseignants, notamment nord-américains, s'inscrivent par ailleurs dans ce courant. Ce qui fait dire à Tardif (2012) que les idées de Schön (*op.cit.*) sont une « *variété du cognitivisme* ». « *Elles affirment que l'agir professionnel passe par la maîtrise de capacités réflexives de haut niveau : mises en mots de la pratique ; prise de distance critique ; arrêt sur l'action pour mieux la penser ; réflexion dans l'action...* ».

En somme, le postulat est qu'un enseignant professionnel ne peut pas être considéré comme un technicien qui applique des connaissances apprises à l'université ou un fonctionnaire qui suit les méthodes pédagogiques imposées par un programme ou un ministère. L'enseignant réfléchit sur l'action de manière à s'engager dans un processus d'apprentissage continu. La réflexion est l'une des sources majeures de l'apprentissage professionnel en prise avec l'action qui la porte. Qui plus est, le professionnel doit être capable de prendre une distance critique face à elle, en la verbalisant, en l'objectivant, afin de l'améliorer, voire d'y introduire des correctifs et des innovations pédagogiques.

Pour autant, Tardif (*op.cit.*) ne manque pas d'adresser un certain nombre de critiques quant à l'usage qui peut être fait de ce modèle. Ces critiques tiennent dans les traductions restrictives qui sont faites de la « réflexivité ».

Cette réflexivité est souvent envisagée comme une « stricte disposition individuelle ». Or cette réflexivité tient aussi des transformations que nos sociétés ont connues, notamment

parce qu'elles sont devenues des sociétés de choix et de projet dans le même temps que les normes, les statuts et les rôles ne pouvaient plus définir entièrement les conduites sociales. Ces sociétés, selon Giddens (1994), sous l'influence des savoirs sociaux produits entre autres par les sciences sociales et par la diffusion massive de l'information, ont alors contribué à générer une « réflexivité des individus » qui « *examinent et révisent constamment les pratiques sociales à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère leur caractère* ». Rapporté au domaine de l'enseignement, cela signifie que l'enseignant ne tient plus un rôle clair reposant sur des normes partagées par tous. Enseigner, c'est être confronté à de multiples choix... « *C'est être condamné à un régime de réflexivité sur sa propre activité professionnelle [...] Il paraît donc pertinent d'élargir la conception schönienne du praticien réflexif, pour prendre en compte cette réflexivité sociale des enseignants. Il ne suffit pas de s'intéresser à ce que les enseignants pensent de leur pratique, il faut aussi prendre en compte comment ils se définissent et comment ils inventent de nouvelles pratiques en dehors des rôles et des statuts officiels. Il faut aussi prendre en compte toute la souffrance et les difficultés qui accompagnent le processus actuel de décomposition et de recomposition du métier d'enseignant* » (Tardif, *op.cit.*).

Complétant cette critique d'une approche restrictive de la réflexivité, Tardif (*op.cit.*) invite par ailleurs à concevoir la « *réflexion comme reconnaissance et interaction* ». La réflexion de l'enseignant ne porte pas seulement sur sa pratique. Elle porte aussi sur une pratique professionnelle vécue et partagée avec d'autres. Le praticien doit non seulement réfléchir sur sa pratique, mais aussi réfléchir sur la réflexion des autres, sur les pratiques des autres, sur la façon dont les autres reçoivent sa pratique et la lui réfléchissent à leur tour.

Enfin, Tardif (*op.cit.*) envisage la « *réflexivité comme critique des idéologies et des rapports de domination* » : « *Etre critique, c'est être capable d'examiner de manière systématique ses propres évidences, ses croyances, ses préjugés et ses intérêts [...] En ce qui*

concerne l'enseignement, la tradition critique affirme que les pensées et les activités professionnelles sont toujours prisonnières d'idéologies et de pratiques sociales qui viennent les surdéterminer [...] Il ne suffit pas de faire parler les enseignants sur leurs pratiques, pour qu'ils disent des vérités sur ces pratiques. Encore faut-il qu'ils soient capables de manière critique de voir en quoi et comment leurs propres pratiques sont enserrées dans des idéologies et des pratiques sociales. Sans cette capacité, le fameux "entretien d'explicitation" est un miroir aux alouettes ». Probablement, le fait d'engager les enseignants en formation à centrer leur réflexion essentiellement sur leurs pratiques, les conduit-il à minorer le fait que ces pratiques sont aussi, et peut-être surtout, des pratiques sociales traversées et structurées par des enjeux profonds d'inégalités, de pauvreté, de compétition, d'exclusion.

D'autres critiques viennent aussi alimenter les usages faits de ce modèle du praticien réflexif. Elles ne portent pas exactement sur les usages restrictifs qui peuvent être faits de la notion de « réflexivité », mais au contraire sur son caractère trop généraliste.

Schneuwly (2012) note que les travaux reposant sur ce modèle portent avant tout sur la relation pédagogique au sens large. Ces travaux s'intéressent rarement aux savoirs enseignés, comme si ces derniers étaient naturalisés par les étudiants. La « *réflexion se suffit en quelque sorte à elle-même, elle est valeur en soi. Elle valorise celui qui la pratique, indépendamment de l'objet sur lequel elle porte* ». Or la finalité de la relation entre le maître et l'élève est bien l'acquisition de ce savoir, qui en l'occurrence semble être peu présent dans les recherches relatives à cette réflexivité.

Dans la ligne de cette critique, il convient de mentionner celle, entre autres, de Derobertmasure (2012) qui remarque que le concept de « réflexivité » est « *très (trop) défini, mais de manière peu consensuelle et peu opérationnelle* ». Il mentionne l'usage qui en est fait par bon nombre d'auteurs, « *mais sans en préciser la nature, le type, l'objet sur lesquels elle porte* ». En quelques mots, les usages trop divers de ce concept seraient de nature à conduire à

des études et à des résultats difficiles à comparer, par conséquent dont on peut douter de la valeur épistémologique. Par exemple, Kelchtermans (2001, cité par Derobertmeasure, 2012) pose la réflexion critique sociopolitique au sommet de la hiérarchie de la réflexivité. Il invite l'enseignant en formation à réfléchir à ses pratiques en termes de considérations politiques, morales ou éthiques. Cependant, Collin (2011, cité par Derobertmeasure, *op.cit.*) remarque que positionner la réflexion, en envisageant les aspects éthiques de l'École au sommet de la hiérarchie revient, avec un public d'enseignants en formation, à leur associer un niveau de réflexivité quasi systématiquement « faible » tant il leur est impossible au stade de développement où ils se trouvent d'accéder à de telles considérations.

Enfin, un dernier type de critique semble devoir être mentionné, il rejoint la question précédemment posée précédemment de l'efficacité. Selon certains auteurs (Lenoir, 2005 ; Wah Seng, 2001, cités par Derobertmeasure, *op.cit.*), la pratique réflexive serait en lien avec la notion d'efficacité de l'enseignant : « *les praticiens réflexifs sont également les praticiens les plus efficaces* ». Kirby & Paradise (1992, cités par Derobertmeasure, *op.cit.*) établissent ce lien potentiel en supposant que les actions posées par un praticien réflexif sont plus « *délibérées et donc potentiellement plus efficaces* ». Ce présupposé reste cependant difficile à démontrer scientifiquement. Desjardins (2000, cité par Collin, 2010) qualifie cet état de fait comme ayant « *toutes les caractéristiques d'un argument intuitif plutôt qu'empirique* ». Il existe en effet peu de travaux qui montrent, au sens où cela a été développé dans la partie précédente, que l'enseignant qui s'approcherait de l'idéal du praticien réflexif est plus efficace qu'un autre enseignant qui tendrait vers un autre idéal.

En somme, ce paradigme du « praticien réflexif » implique un ensemble de présupposés qui président à bon nombre de recherches relatives à la formation des

enseignants. Et il convient d'être lucide quant au fait qu'il organise et détermine largement la mesure des effets des formations mises en oeuvre.

Par exemple, on n'évaluera pas un stage avec les mêmes critères ou les mêmes priorités dans les compétences attendues, si le paradigme dans lequel se situe cette évaluation est celui du « technicien » ou s'il est celui du « praticien réflexif » (Paquay, 2011).

Plus loin dans cet écrit, quand il s'agira d'évaluer les effets de la formation mise en oeuvre dans le cadre de la maîtrise, on n'évaluera pas de la même manière les effets de cette formation dans le cadre du paradigme du « magister » que dans celui du praticien réflexif. La réussite à un concours – dont les épreuves évaluent des connaissances majoritairement académiques – pourrait, à elle seule, suffire à vérifier que l'étudiant maîtrise les savoirs nécessaires à l'exercice d'un métier correspondant à cet idéal du « magister ». C'est bien le choix *a priori* d'un idéal d'enseignant, qui permettra de valider les modalités retenues pour évaluer les effets d'une formation.

Si les recherches – celles que j'ai conduites⁸ comme celles auxquelles j'aurai recours pour tenter d'évaluer les effets des réformes de la formation des enseignants – ne dérogent pas, pour la plupart d'entre elles, aux limites qui viennent d'être exposées, je n'en choisirai pas moins de me référer à ce modèle. Quelques-uns des arguments qui justifient ce choix doivent alors être présentés.

Un des arguments en faveur de ce choix tient dans l'intention de permettre à l'enseignant de rompre avec des pratiques qui s'ancrent dans une culture professionnelle qui peut parfois montrer ses limites. Il tient également à la nécessité de permettre à l'enseignant de sortir de ses routines, lorsque celles-ci ne sont plus opérantes. S'exprimant au sujet des enseignants en début de carrière, Chaubet (2010) note que le développement de la pratique

⁸ Les travaux de recherches (articles et communications) relatifs à l'étude de ces effets sont mentionnés, avec leurs résumés, en annexe N°2.

réflexive en formation initiale « *prépare les enseignants de telle manière qu'une fois sur le terrain, ils ne se laissent pas phagocyter par la culture organisationnelle, ne se laissent pas "socialiser" vers une conformité au travail du milieu professionnel d'accueil. L'objectif est d'éviter la reconduite réflexe de pratiques de terrain non réfléchies* ». Autrement dit, il s'agit de la volonté « *d'éviter une imprégnation socialisante trop exclusive par la culture locale* ». Il s'agit donc « *d'alerter "l'environnement cognitif" du sujet pour que la confrontation au champ réel de l'activité se passe sur un mode réflexif plutôt qu'imprégnatif* » (Beckers, 2009) et permettre que « *la construction des premières expériences professionnelles propres ne soit trop strictement pilotée par ces modèles implicites (issu du vécu antérieur), et ne se sédimente dans ces formes* » (Beckers, 2008). Le développement de la réflexivité permet de concilier les deux extrémités du continuum : logique de « conformisation » (aux programmes, aux valeurs, aux discours pédagogiques et didactiques), d'une part, logique « d'autonomisation de développement et de constructions de savoirs », d'autre part (Donnay & Charlier, 2006).

Par ailleurs, la pratique réflexive a un impact au niveau épistémologique : les choix, les démarches, les méthodes efficaces mis en place par un enseignant peuvent faire l'objet d'une explicitation afin de constituer un savoir « théorisable » et transférable (Maubant, 2007a).

Un second argument qui justifie le recours au modèle du praticien réflexif est de l'ordre de la conquête ou de la préservation d'une certaine liberté de l'enseignant. L'enseignant qui réfléchit sur sa pratique se distingue de l'enseignant dont le comportement est soit guidé par les événements de la classe aux moments où ils surviennent, soit strictement organisé selon un mode d'enseignement mécanique, basé sur un ensemble de règles et de prescriptions à appliquer, comme cela peut être le cas dans le cadre du modèle de l'enseignant technicien. Lessard (2000, cité par Derobertmeasure, *op.cit.*) indique que la nature même de la fonction occupée par les enseignants est caractérisée par l'interaction « *avec et pour des*

humains. Elle ne pourra donc jamais se réduire à l'exécution d'actes techniques et de tâches dont la conception sera laissée à d'autres ».

Enfin, un dernier ensemble d'arguments a été déterminant dans le choix de ce modèle. Le fait d'être enseignant-chercheur dans un institut de formation professionnalisant m'a conduit à me positionner également comme formateur. Or, ce modèle du praticien réflexif me semble particulièrement adapté à un public d'adultes qui, de surcroît, va exercer un métier de « concepteur ». Former à l'autonomie des futurs enseignants, tout en respectant dans une large mesure leur autonomie, est conforme à une éthique de formateur, que j'ai construite au fur et à mesure que je me professionnalisais.

Les nombreuses recherches reposant sur ce modèle, notamment celles qui traitent des interactions entre formateurs et enseignants en formation, m'apparaissent également conformes à cette éthique. Qui plus est, parce qu'elles questionnent les adaptations réciproques entre les formateurs et les enseignants en formation, elles permettent d'apporter des connaissances relativement mobilisables à des fins de régulation. C'est aussi parce qu'elles sont d'une réelle utilité dans mon développement professionnel de formateur que je les ai adoptées.

Vers une classification des recherches qui intègrent acteurs opérationnels et usagers pour analyser la mise en œuvre de la formation et ses effets

De nombreuses recherches ont vu le jour, qui tentent de mettre en évidence les interactions et les modalités d'adaptation réciproques entre des formateurs et des enseignants en formation, en fonction des effets produits par la formation. Elles se réfèrent au modèle du praticien réflexif en ce sens qu'elles focalisent sur la manière dont l'enseignant en formation se construit et **acquiert progressivement les conditions de son autonomie** pour faire évoluer ses pratiques. Sans en dresser une liste exhaustive, on peut citer quelques travaux français,

québécois et suisses qui illustrent ces recherches susceptibles de mettre en lumière les effets de la formation, dans le but de permettre aux acteurs opérationnels d'apporter des régulations aux problèmes rencontrés par les enseignants en formation.

Je propose de regrouper ces travaux en trois catégories. La première catégorie regrouperait les travaux qui entrent dans le problème des effets de la formation par la pertinence des contenus et des dispositifs de formation, la seconde ceux qui entrent par les modalités d'intervention des formateurs et la troisième ceux qui entrent par les transformations des enseignants en formation. Bien évidemment, ces travaux recoupent tous ces trois dimensions, leur caractéristique principale commune étant de réintégrer et de remettre en jeu les formateurs et les usagers, pour évaluer les effets des formations.

Parmi les premiers travaux, il est possible de mentionner ceux qui portent sur une approche globale de la formation tels que ceux de Rayou (*op.cit.*) qui interrogent, entre autres, la pertinence de l'articulation des savoirs dispensés, de même que les conditions de l'efficacité de certains dispositifs (notamment l'alternance) au regard des effets produits sur les enseignants en formation. D'autres travaux interrogent également les modalités de construction, de transmission et d'appropriation des contenus formation. Par exemple, certains d'entre eux tentent d'observer les conditions dans lesquelles les connaissances produites par les recherches en éducation alimentent ces contenus de formation (Lapostolle, 2012) : des enseignants chercheurs (sciences du langage, sciences de l'éducation, littérature, philosophie, STAPS, histoire géographie, biologie) donnent à voir les usages et modalités de transmission, mais aussi les limites, de leur recherche dans les enseignements qu'ils dispensent. Dans le prolongement de ces travaux, il est possible de mentionner quelques études relatives aux dispositifs qui peuvent favoriser cet usage des recherches en éducation dans le domaine de la formation et de son appropriation par les étudiants et stagiaires. Les travaux relatifs aux « mémoires professionnels » en sont un exemple (Gomez, 2001 ; Gonin-Bolo, 2003 ;

Lapostolle, Genelot, 2007 ; Lapostolle, Maurel, Verney-Carron, 2007)... Il existe aussi des recherches portant sur d'autres dispositifs tels que l'alternance (Maubant, 2007b), les portfolios (Alin, *op.cit.*) qui mettent en lumière tout autant les modalités de construction de ces dispositifs par les formateurs que l'impact de ces derniers sur les enseignants en formation. Un numéro spécial de la revue *Recherche et formation*⁹ est par ailleurs entièrement consacré à la question des dispositifs et de leur impact sur les enseignants en formation. Ces recherches sont sous-tendues par la manière dont l'enseignant en formation acquiert les conditions de son autonomie.

Les travaux qui portent sur les modalités d'intervention des formateurs sont aussi nombreux. La plupart d'entre eux soulèvent les problèmes qui émergent de la nécessité de prendre en compte les caractéristiques des enseignants en formation pour « mieux intervenir ». Parmi ces travaux, ceux qui portent sur l'accompagnement (Le Bouedec, 2007, Carraud, 2010) et le conseil (Robin, Vinatier, 2011) couvrent largement ce champ. L'entrée par le mot clé « accompagnement » sur le site de la revue *Recherche et formation*, indique que, de 2005 à 2011, il ne se passe pas une année sans qu'un article se réfère à cette notion, l'entrée par le mot « conseil » propose quatre articles entre 1996 et 2004¹⁰.

⁹ Formes et dispositifs de la professionnalisation, *Recherche et formation*, N° 35, 2000.

¹⁰ VIOLET, D. (2005) Mythes d'accompagnement et représentation des pratiques dans la formation des maîtres, N°50, Revue recherche et formation.

BODERGAT, J.Y. (2006) Dilemmes et ressources d'accompagnement en formation initiale, N°51, Revue recherche et formation

BLAEVOET, J.P. (2006) Accompagnement : une posture professionnelle spécifique, N°52, Revue recherche et formation

PEREZ-ROUX, T. (2007) Accompagnement des enseignants en formation initiale, N°55, Revue recherche et formation

GARNIER, B. (2008) Circulation des savoirs entre universitaires et pédagogues dans une situation d'accompagnement, N°57, Revue recherche et formation.

ROQUET, P. (2009) L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation, N°62, Revue recherche et formation.

AUBRET, J. (2009) Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans des démarches de validation d'expérience, N° 62, *Recherche et formation*.

PAUL, M. (2009) [Autour des mots] Accompagnement,, N° 62, *Recherche et formation*.

BOURDONCLE, R. ; GONNIN-BOLO, A. ; BOUTINET, J.-P. (2009) Entretien de J.-P. Boutinet sur l'accompagnement dans la formation, N° 62, *Recherche et formation*.

SIMONDI, E., PERRENOUD, B. (2011) Savoirs et Ethique dans l'accompagnement, N° 66, *Recherche et formation*.

D'une manière générale, ces notions nous renseignent quant aux postures du formateur, qui peuvent permettre « l'émancipation de l'apprenant adulte ». Si les contenus prennent toute leur importance dans un cursus de formation, les postures des formateurs tiennent aussi une place considérable dans le processus de construction des futurs enseignants. Pour autant, comme le souligne Robin, « *il ne suffit pas de se dire « accompagnateur* », pour être « *un maître émancipateur* »¹¹. C'est en quelque sorte le but de ces recherches précédemment citées, que d'interroger ces postures de formateurs, mais aussi les conditions de cette émancipation. Il est en effet à noter que cette dernière peut être à la fois envisagée comme moyen et effet - condition et résultat – de la formation, conformément à ce que suggère le modèle du « praticien réflexif ».

Un ensemble d'autres travaux qui se focalisent sur les transformations - mais aussi sur les limites de ces transformations - des enseignants en formation commencent aussi à rayonner largement et apportent des connaissances quant aux effets des formations mises en oeuvre. Les travaux de Ria (2006, 2011) portant sur l'entrée des enseignants dans le métier, s'ils se veulent ne pas être « indexés à la seule efficacité des enseignants », relèvent « *la tonalité émotionnelle de leur expérience, leurs préoccupations face aux élèves, leur manière de concrétiser leurs préoccupations dans l'action* ». Vinatier (2009), quant à elle, se centre sur les transformations vécues par les enseignants en formation : « *Si le travail enseignant peut se décrire, il ne peut s'expliquer que lorsque la subjectivité de l'acteur entre dans l'élucidation de ses actes* ». Jorro (2012), lors d'une conférence introductive à un colloque relatif aux « Cultures de l'évaluation et dérivés évaluatives » invitait plus largement à revenir à une évaluation au service des acteurs et qui aurait pour fin « le sujet ». Danner et Genelot (2012), recourant à des analyses quantitatives, tentent d'évaluer « le sentiment de professionnalisation des étudiants de master » qui se destinent au métier d'enseignant... Le

¹¹ Introduction au Colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation » des 22, 23, 24 mai 2012, IUFM DE Bretagne, université de Rennes.

point commun de ces travaux réside dans l'intérêt que ces auteurs portent au vécu mais aussi aux transformations des enseignants en formation, notamment aux situations qui leur permettent d'acquérir les conditions de leur autonomie pour faire évoluer leurs pratiques.

La liste des travaux cités précédemment n'est pas exhaustive, et il ne fait aucun doute que d'autres travaux pourraient venir alimenter les catégories présentées dans cette classification qui est, par ailleurs, sans aucun doute, discutable. A ce titre, il convient de mentionner l'ouvrage de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2011) édité pour la quatrième fois depuis 1997, qui fait le point à intervalles réguliers sur l'évolution de quelques recherches relatives à la formation des enseignants, en France, au Québec et en Suisse. En présentant ces recherches et leurs évolutions, cet ouvrage entend interroger les effets des formations mises en place et se veut aussi être un outil de régulation, au service des formateurs et des formations dispensées. Les auteurs revendiquent par ailleurs explicitement cette adhésion au modèle dominant du « praticien réflexif ».

La thèse récente de Derobertmeasure (*op.cit.*) doit aussi être mentionnée. Après avoir identifié, critiqué et synthétisé, les formes de « réflexivité » qui sous-tendent bon nombre de recherches qui se fondent sur le paradigme du « praticien réflexif », l'auteur a construit une grille de lecture, reposant sur la mise en évidence de « processus réflexifs », qui lui permet d'analyser un corpus empirique (données écrites et reproduction écrite d'échanges oraux). Par delà la construction d'une méthodologie pour observer des « traces de réflexivité » dans les propos recueillis auprès des enseignants en formation, c'est la posture et les limites de l'activité du formateur qui sont interrogées. Si l'auteur inscrit ses recherches dans le paradigme du praticien réflexif, il ne manque pas d'interroger les conditions de la pertinence de cette réflexivité, qui, dans les faits, est aussi une recommandation institutionnelle.

L'objet de cette recension était de proposer une argumentation en faveur de l'hypothèse selon laquelle la réintroduction des acteurs opérationnels, en l'occurrence des formateurs, et des usagers permettait d'enrichir l'éventail des évaluations possibles des effets des formations dispensées. Au cœur de ces travaux cités précédemment, apparaissent bien l'activité et les apprentissages des enseignants en formation tout comme celles et ceux des formateurs. Les difficultés que les uns et les autres rencontrent, les obstacles qu'ils ont à surmonter, les problèmes tels qu'ils les construisent et se les posent, de même que les stratégies ou les « processus cognitifs » qu'ils déploient pour exercer leur métier ou l'apprendre, constituent autant d'objets d'étude qui sont au cœur de recherches scientifiques qui permettent d'évaluer les effets des formations mises en place. Il convient dès lors d'en venir à quelques constats relatifs à cette évaluation des effets d'une formation que je propose de mener en réintroduisant des acteurs et des usagers.

Du choix d'inscrire l'évaluation des effets de la formation dans le paradigme du « praticien réflexif »

Ces effets sont, certes, des effets que l'on pourrait juger « intermédiaires » puisqu'ils rendent d'avantage compte des étapes et des conditions de la construction de l'enseignant en formation que des effets de la formation sur les apprentissages des élèves. Cependant, à la lumière des travaux d'Anderson (*op.cit.*), l'efficacité peut être aussi envisagée à l'aune d'acquisition de compétences qui permettent « indirectement » de faire apprendre les élèves, comme par exemple celles relatives à la « gestion de la classe » ou à la « conception et à la mise en œuvre des enseignements ». Ces compétences semblent prioritairement préoccuper les étudiants ou les stagiaires lorsqu'ils font leurs premiers pas dans le métier.

Il faut remarquer également que la mise en lumière de ces effets semble davantage intéresser les processus de formation que l'évaluation finale et en quelque sorte

« sommative » d'une formation. Mais que signifierait une évaluation finale de la formation des enseignants ?¹² La direction de l'éducation et de la culture de la Commission européenne mentionne (*op.cit.*) : « *La formation initiale des enseignants ne peut que jeter les fondements sur lesquels l'enseignant développera ses compétences et qui peuvent être améliorés dans le cadre de la formation continue* ». C'est en effet bien sur le terreau de la formation initiale que les enseignants apprendront au long de leur carrière à faire encore davantage progresser les élèves. Si l'on définit la « professionnalité » comme le résultat d'un processus de formation, ces modalités de formations fondées sur ces recherches - de même que la mesure des effets qu'elles impliquent – conduisent à admettre que la professionnalité n'est jamais « acquise » en tant que telle, mais qu'elle se travaille au quotidien.

Enfin, ces recherches que l'on pourrait qualifier d'« internes », en ce sens qu'elles concernent surtout les acteurs et usagers dans le cadre du processus de formation, n'en sont pas moins nécessaires pour mettre en place des procédures de régulation là où les analyses centrées sur l'efficacité de la formation se limitent bien souvent à des constats d'inefficacité ou alors à des recommandations qui restent générales, en ce sens qu'elles renseignent peu la manière de hiérarchiser les contenus de formation en fonction des besoins des enseignants en formation.

C'est en somme pour ces raisons que le modèle du « praticien réflexif » sous-tendra les modalités d'évaluation que j'ai choisies pour mesurer les effets des formations induites par les réformes mises en oeuvre. Les formateurs et les enseignants en formation occuperont une place centrale pour envisager les effets des réformes, notamment celle de la maîtrise dont il sera principalement question dans cet écrit.

¹² S'il est vrai qu'à la fin de leur formation initiale les enseignants doivent faire preuve d'une efficacité « minimale », ne serait-ce que pour être recrutés par l'Etat employeur, la définition de ce seuil minimal relève de sa responsabilité.

Retour sur l'évolution de mes objets et méthodes de recherche

Partant d'une histoire politique, mes recherches allaient passer d'un questionnement initial relatif à la construction des décisions prises par les « acteurs politiques » en faveur de la démocratisation – plus exactement à la manière dont ils informaient un certain nombre de malaises et de dysfonctionnements pour en faire un problème politique et prendre des mesures en conséquence - à l'étude plus récente d'un programme d'action singulier qui avait pour but de transformer l'organisation de la formation des enseignants.

L'étude du programme d'action repose sur l'analyse des instruments qui sont créés et mobilisés pour le mettre en œuvre. Il s'agit d'analyser non seulement la manière dont est élaboré ce programme, mais aussi celle dont il est mis en œuvre, de même que les effets qu'il produit. Pour ce faire, ces recherches accordent une place importante aux « acteurs politiques », mais aussi aux « acteurs opérationnels » et aux usagers.

Le rappel des influences du contexte international conforte la nécessité de réintroduire les acteurs politiques nationaux dans les études relatives à l'élaboration des programmes d'action ciblant la formation des enseignants. Ce recours à une étude du contexte international permet d'analyser les obstacles rencontrés lors de l'intégration des recommandations européennes dans les processus d'élaboration des politiques nationales relatives à la formation des enseignants. Cette réintroduction des acteurs donne à voir le fait qu'une traduction doit être faite par les acteurs politiques nationaux pour tenter d'intégrer ces recommandations dans leur contexte.

De la même manière, la réintroduction des acteurs opérationnels et des usagers permet à un certain nombre de recherches d'apporter des connaissances quant aux effets produits par des formations qui sont induites par ces politiques. Si ces recherches n'échappent pas à un idéal normatif, celui du praticien réflexif, elles présentent surtout l'« avantage » de permettre des régulations utilisables par les acteurs opérationnels. C'est, entre autres, ma fonction de

formateur, de même que la nécessité de m'appuyer sur des productions scientifiques pour me professionnaliser aussi, qui m'a conduit à m'inscrire dans ce cadre.

II- La formation des enseignants : cible d'un « programme d'action » au service de la démocratisation du système éducatif

Il s'agira dans ce chapitre de considérer la formation des enseignants comme cible d'un « programme d'action » au service de la démocratisation du système éducatif ou de l'efficacité de ce système. Dans un premier temps, il conviendra de rappeler comment les caractéristiques du système éducatif et les contextes politiques qui se sont succédés ont conduit à prendre la décision de faire évoluer la formation des enseignants au début des années 1990, notamment en créant les IUFM. Cette analyse reposera essentiellement sur l'étude des acteurs centraux qui ont contribué à cette décision. Dans un second temps, le recours à la notion d'instrument pour caractériser les IUFM comme un dispositif essentiel de la mise en œuvre de ce programme d'action conduira à mettre en lumière le fonctionnement de ces instituts. Il s'agira d'aller au-delà de l'analyse des intentions et des décisions qui président à leur création, en les observant **en action** et en tentant de mesurer les **effets** qu'ils produisent, en termes de contenus de formation, mais aussi en termes de rapports que les étudiants ont à ces contenus (curricula formels et curricula réels). Dans un troisième temps, il s'agira de mettre en lumière le contexte dans lequel se sont déroulées les réformes plus récentes, que l'on réduit communément à la « masterisation ». Ceci dans le but de faire émerger les incidences de ces réformes sur le fonctionnement de ces instruments et des effets qu'ils produisent, en termes de curricula formels et réels.

La création des IUFM au service de la formation de « nouveaux maîtres »

Quelques caractéristiques du système éducatif au début des années 1990

La création des IUFM, au début des années 1990, témoigne de la volonté de prendre en compte les évolutions d'une professionnalité enseignante qui se voit soumise à de nouvelles exigences. Ces exigences sont liées en partie au processus de démocratisation de l'enseignement secondaire dont on peut dire qu'il va croissant depuis la seconde partie du XX^{ème} siècle. Ce processus a en effet transformé une école primaire qui n'est plus sa propre fin mais qui prépare l'entrée de quasiment tous les élèves au collège. L'enseignement secondaire, composé du collège et des lycées, connaît des évolutions significatives, les flux d'élèves qu'il accueille, augmentent de manière conséquente.

Rappelons par ailleurs que ce processus connaît une seconde accélération au milieu des années 1980, à la suite de l'appel d'air vers les lycées, créé par la volonté d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Plus de 90% des élèves allaient poursuivre un cursus complet au collège. Les flux d'élèves en direction des lycées allaient doubler en quelques années. Et si certains établissements, collèges ou lycées, conservaient encore des publics très favorisés, d'autres avaient à faire face à un public très divers, hétérogène ou encore à des élèves issus de milieux défavorisés. L'idée selon laquelle les enseignants devaient faire évoluer les modalités de transmission des savoirs dont ils avaient jusqu'alors usé, avait fait son chemin, cela d'autant plus que l'échec scolaire persistait sous des formes diverses ; les taux de redoublement élevés de même que les sorties d'élèves du système

éducatif sans diplôme ni qualification peinaient à être jugulés. Parallèlement à ce phénomène, les lois de décentralisation et leurs décrets d'application du début des années 1980 avaient modifié les modalités de gestion des établissements du second degré (Lapostolle, 2005 b). Ceux-ci étaient devenus un peu plus autonomes et les enseignants devaient participer à l'élaboration des projets d'établissement votés dans le cadre des Conseils d'administration. Ils devaient participer aux choix politiques des établissements dans lesquels ils exerçaient leur métier. Qui plus est, les enseignants étaient appelés, par une longue série de textes officiels, à entretenir des relations plus étroites avec les parents d'élèves. Le fait que ces derniers étaient invités à participer davantage aux décisions concernant leurs enfants, notamment dans le domaine de l'orientation, contribuait à transformer le rôle des enseignants (Lapostolle, 2005a). En somme, c'est la professionnalité des enseignants qui devait évoluer.

La décision de créer les IUFM allait voir le jour. Quelques éléments d'histoire politique peuvent venir expliquer le rôle des différents acteurs qui ont pris part à cette décision en fonction des conditions, plus ou moins favorables, qu'ils ont rencontrées pour mener à bien le projet. Ces éléments permettront également de rappeler les positions des uns et des autres, en fonction des enjeux relatifs à la démocratisation, tels qu'ils viennent d'être présentés, mais aussi et surtout peut-être en fonction des représentations qu'ils se font de ce que doit être la démocratisation.

Un contexte politique favorable aux acteurs partisans d'une évolution de la formation des maîtres

Il ne s'agit pas dans cette partie de présenter un panorama complet de tous les événements qui ont jalonné la création des IUFM, ni de faire l'inventaire exhaustif de tous les protagonistes des décisions qui ont contribué à donner naissance aux instituts¹³. Il s'agit plus modestement de reprendre quelques éléments significatifs d'une histoire politique, qui

¹³ On trouvera sur cette période une analyse plus complète des événements dans l'ouvrage ROBERT, A.D. et TERRAL, H. (2000)

permettent de montrer que la création des IUFM, envisagés comme un « instrument » au service de la démocratisation du système éducatif, est rendue possible par un contexte en partie favorable à la concrétisation des aspirations d'un certain nombre d'acteurs.

Il convient de revenir au *Plan socialiste pour l'éducation nationale* qui commence à être élaboré au milieu des années 1970 et qui s'inscrit dans le mouvement de démocratisation de l'enseignement secondaire, en envisageant une réforme de la formation des enseignants. Ce projet envisage la création d'un « corps unique » pour les enseignants de la maternelle au baccalauréat et prévoit la création de « centres universitaires de formation des enseignants ». Si la formation de tous les enseignants doit être pratique, elle doit aussi s'appuyer sur des savoirs universitaires, notamment dans des domaines tels que la psychologie, l'histoire et le fonctionnement du système éducatif. Lorsque le parti socialiste arrive au pouvoir en 1981, le ministre de l'éducation nationale, Alain Savary, prend en charge la rénovation de cette formation des maîtres. Devant une tâche d'une telle ampleur, il fait appel à André de Peretti, un psychosociologue spécialiste, entre autres, de la transformation des institutions, pour étudier la manière dont la réforme peut se conduire. Celui-ci rend un rapport dans le courant de l'année 1982 qui s'inscrit dans la ligne des projets précédents, notamment du plan Langevin-Wallon et du colloque d'Amiens en 1968. Il propose de créer un dispositif à plusieurs étages, reposant sur des instituts différenciés qui permettent à différents niveaux - départements, villes universitaires, régions, Etat - de mettre en réseau la formation initiale et continue des enseignants, ceci dans le but de rapprocher les formations des maîtres, tout en respectant certaines spécificités. Mais ce rapport destiné à guider l'action politique n'est pas concrétisé dans l'immédiat.

André de Peretti, bon connaisseur du système éducatif français et des difficultés que l'on a souvent rencontrées pour le réformer, avait recommandé de ne pas bousculer les choses. Cette recommandation est d'autant plus suivie que le ministre, Alain Savary, est en

difficulté avec l'intégration du secteur privé de l'enseignement dans le secteur public. L'échec de cette intégration le conduit d'ailleurs à la démission en 1984, avant même qu'il n'ait tenté quelque modification de cette formation des enseignants. Jean-Pierre Chevènement, qui lui succède pour deux ans, est appelé au pouvoir pour rassurer une partie de la population qui a montré son hostilité non seulement à ce que certains ont appelé une nationalisation du secteur privé, mais aussi à une tentative de rénovation des collèges qui était fondée sur des expérimentations pédagogiques pouvant parfois inquiéter les parents. Il se présente volontiers comme un ministre en devoir de restaurer un ordre et une autorité perdus par une gauche au pouvoir hésitante, et ne reprend pas à son compte le rapport de Peretti. Ce n'est pas non plus son successeur, René Monory, qui est nommé au ministère de l'éducation nationale à la suite de la victoire de la droite aux élections législatives de 1986, qui va mettre en œuvre ce rapport porté par un homme de gauche (Lapostolle, 2004).

Il faut attendre 1988 pour que François Mitterrand, élu une seconde fois à la présidence de la République, nomme un nouveau gouvernement dans lequel Lionel Jospin devient ministre de l'éducation nationale. Ce dernier, avec le soutien du Premier ministre, Michel Rocard, s'engage dans une réforme de la formation des enseignants par l'article 17 de la loi du 10 juillet 1989, notamment en mentionnant la création des IUFM pour la formation de tous les maîtres (MEN, 1989). Il faut remarquer que le souci d'une « bonne gestion » des finances de l'Etat est aussi au centre des préoccupations du ministre de l'éducation nationale. S'il entend poursuivre la mise en œuvre du projet du parti socialiste, le ministre sait aussi que certaines écoles normales ont un encadrement excessif et que cette création des IUFM peut permettre de regrouper des formations en utilisant plus rationnellement les moyens humains et matériels. Reste cependant à définir plus précisément les contenus de cette formation des enseignants.

Il fait appel au recteur Daniel Bancel pour guider son action. Un rapport est rendu le 10 octobre 1989 qui adopte un point de vue rationnel. Il attache une importance particulière à l'efficacité des enseignants confrontés à l'hétérogénéité croissante de la population scolaire. Mais il intègre aussi les modalités nouvelles de gestion des établissements scolaires, qui tentent de faire plus de place aux régulations par le local, notamment depuis la généralisation des projets d'établissement à partir de 1989. Un « *solide savoir universitaire* » et « *des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes des enseignants, qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés* » devraient être les objectifs d'une formation exigeante. Par ailleurs, le rapport invite à intégrer dans la formation de tous ces enseignants des dimensions jusqu'alors oubliées. Il s'agit de mieux les préparer à travailler en équipe et à participer à l'élaboration des projets d'établissement. Ils devront aussi être capables de collaborer avec tous les partenaires de l'école : collectivités locales, associations, entreprises... Sept compétences fondamentales sont mentionnées qui doivent concerner les enseignants des premier et second degrés. Ces compétences mettent l'accent sur la pratique professionnelle et chacune d'entre elles met en œuvre trois pôles de connaissances. Il s'agit des connaissances liées aux disciplines enseignées, de celles qui sont relatives à la gestion des apprentissages et de celles qui concernent le système éducatif.

Ainsi, toutes ces recommandations invitent à de profondes transformations de la formation des enseignants. Un certain nombre de conditions qui permettraient un éventuel rapprochement des formations sont présentes.

La formation des enseignants du point de vue des syndicats

La formation des enseignants a, malgré les transformations qu'a connues le système éducatif, très peu évolué. Chaque degré d'enseignement, auquel il faut ajouter le secteur de l'enseignement professionnel, a son propre institut de formation, relativement imperméable

aux autres instituts : l'enseignement primaire dispose des Ecoles normales plus que centenaires, l'enseignement secondaire des centres pédagogiques régionaux presque quarantennaires et l'enseignement professionnel des ENNA (Ecoles normales nationales d'apprentissage) presque cinquantenaires. Pour autant, à regarder de plus près, un certain nombre de conditions sont présentes pour faire converger les formations. Reste à dépasser certaines oppositions syndicales.

Les instituteurs sont recrutés depuis 1986 par un concours au niveau du DEUG (Diplôme d'étude universitaire général), à baccalauréat + 2 années. Si l'on se place du point de vue des statuts, l'unification de leur formation avec celle des professeurs du second degré ne demande donc plus qu'une année d'étude supplémentaire à l'université puisque ces derniers sont recrutés pour l'enseignement général, depuis 1950, par un concours au niveau de la licence (baccalauréat +3 années), le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat du second degré)¹⁴ et pour l'enseignement technique, depuis 1959, par un CAPET (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique). En fait, il suffirait que les instituteurs soient recrutés au niveau de la licence pour aligner le niveau de leur formation avec celle des enseignants du second degré. Ce sera chose faite en 1991, ils deviennent des « professeurs des écoles », ce qui constitue par ailleurs l'aboutissement d'une reconnaissance longtemps revendiquée par le SNI-PEGC (Syndicat national des instituteurs et des professeurs d'enseignement général des collèges). Parmi les facteurs incitant à une formation universitaire plus conséquente des instituteurs, on peut aussi mentionner l'influence des autres pays européens qui ont, dans les années 1980, sous l'influence du modèle anglo-saxon, « universitarisé » la formation des enseignants du premier degré. La France ne pouvait pas, à côté de pays comme le Portugal, la Grèce ou l'Espagne, nouvellement entrés dans l'Europe,

¹⁴ Il demeure à côté de ce CAPES, le concours de l'agrégation qui est, quant à lui, réservé aux étudiants titulaires d'une maîtrise (baccalauréat + 5 années)

qui s'étaient engagés dans cette voie, rester en dehors du processus, au risque de paraître archaïque avec ses écoles normales plus que centenaires.

En ce qui concerne la formation des enseignants du second degré, une professionnalisation semblait nécessaire. Après avoir été reçus au concours du CAPES, les enseignants étaient formés depuis 1952 dans des CPR (Centres pédagogiques régionaux) et cette formation se limitait à quelques stages, parfois sous forme de conférences, qui ne les préparaient pas véritablement au métier qu'ils allaient exercer. L'essentiel de leur formation était disciplinaire. La formation relative aux disciplines qu'ils allaient enseigner et qu'ils acquéraient au sein de l'université, n'était pas en cause. Ils ne connaissaient néanmoins pas le système éducatif, ils n'avaient que rarement reçu une formation en épistémologie et étaient ignorants de la manière dont se construisent les savoirs scolaires. Ils n'étaient pas non plus formés pour transmettre des connaissances aux élèves qu'ils découvraient sans s'y être réellement préparés. Une simple formation disciplinaire ne suffisait plus à rendre les enseignants « compétents ». Toutes ces transformations, qui étaient en grande partie des conséquences de la démocratisation de l'enseignement secondaire, exigeaient d'eux davantage de « compétences pratiques », mais aussi de « compétences sociales ». Il fallait « professionnaliser » leur formation.

La formation et le statut des enseignants en lycée d'enseignement professionnel avaient aussi évolué avec la création du baccalauréat professionnel, en 1985. Pour que ces établissements puissent préparer à ce diplôme en toute crédibilité, il était nécessaire que les contenus de la formation qu'ils dispensaient soient confortés et que les enseignants soient formés en conséquence. C'est dans cette perspective que le CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) fut créé dès 1985, exigeant aussi un recrutement des enseignants au niveau de la licence, au moins dans toutes les disciplines où elle existait. Les enseignants devaient recevoir une formation au même niveau que celle qui conduisait aux

CAPES et CAPET. On évoqua même à un certain moment le fait que leur diplôme pût être l'équivalent d'un CAPES ou d'un CAPET. Ce ne fut pas le cas, pour plusieurs raisons sur lesquelles il faut s'arrêter un instant afin de mettre en lumière la particularité des enjeux qui ont présidé à la réforme de la formation de ces enseignants.

Une formation « au même niveau » ne signifiait pas une formation « identique ». La spécificité de cet enseignement étant son ouverture sur le monde de l'entreprise, les enseignants ne pouvaient recevoir une formation aussi académique que celle reçue par les enseignants des lycées généraux. On comprend donc la crainte exprimée par les syndicats d'enseignants des lycées professionnels, mais aussi celle qu'ont manifestée ultérieurement un certain nombre d'observateurs et de chercheurs quant à une formation trop « scolaire » de ces enseignants dès lors qu'elle pouvait se faire au détriment d'une bonne connaissance des réalités du monde de l'entreprise et des élèves susceptibles d'intégrer les lycées professionnels. Les syndicats enseignants du secteur professionnel, notamment le SNETAA (Syndicat national de l'enseignement technique et de l'apprentissage autonome), exprimaient assez clairement la nécessité de maintenir un recrutement d'enseignants, fondé sur leur expérience du monde de l'entreprise, pour qu'ils soient plus à même de répondre à la spécificité de leur mission. Ceci est d'ailleurs à rapprocher de la position du SNI-PEGC qui, bien que souhaitant la revalorisation du métier d'instituteur, avait attiré l'attention sur les dangers que pouvait faire courir un recrutement des enseignants au niveau de la licence. Un tel recrutement aurait pu éloigner les enseignants des réalités du terrain et des élèves, mais aussi des questions pédagogiques qui lui tenaient tant à cœur, à côté d'un SNES (Syndicat national des enseignements du second degré) qui n'avait de cesse de défendre la qualité des savoirs enseignés.

Cependant, sur le fond, se déroulait aussi une lutte pour maintenir un large champ de syndicalisation, sachant qu'un syndicat est d'autant plus puissant qu'il compte de nombreux

adhérents. Si le SNI-PEGC craignait la concurrence du SNES, il en était de même pour le SNETAA (Solaux, 1990) qui appréhendait les conséquences d'un concours pour les enseignants de lycée professionnel identique à celui des enseignants de lycée général. Ne verrait-il pas fondre le nombre de ses adhérents ? Après de longues négociations, le CAPLP fut consacré comme concours de recrutement au même niveau que le CAPES, le CAPET et le CAPE (Certificat d'aptitude au professorat des écoles), tout en conservant sa spécificité. Ce qui permettait au SNETAA, d'une part, de maintenir son champ de syndicalisation, d'autre part, de voir ses enseignants reconnus à dignité égale avec les autres enseignants. La création du CAPLP conduisait également à une réévaluation de leurs salaires.

Quant à l'Etat, plus précisément au ministère de l'Education nationale, cette décision lui permettait de répondre aux exigences d'une certaine forme de démocratisation et aux nécessités économiques du moment, même si par ailleurs certaines formations, notamment au niveau du CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), allaient subir les conséquences parfois négatives de cet engouement pour le baccalauréat professionnel. Mais, dans ces conditions, l'élévation du niveau de la formation de ces enseignants permettait à l'Etat d'envisager un rapprochement de toutes les formations.

Ainsi, il apparaissait désormais nécessaire d'impulser des changements dans la formation des enseignants et les conditions étaient maintenant en place pour que les formations se rapprochent. Elles auraient lieu dans les IUFM qui, après une phase expérimentale, allaient se mettre en place dans un climat laissant apparaître de fortes tensions.

Des opposants des premiers temps à la reconnaissance du travail effectué

Dès les premières années, les oppositions aux IUFM sont nombreuses. Elles vont dans une certaine mesure progressivement s'estomper. Robert et Terral (2000) proposent une analyse des conditions dans lesquelles les premiers opposants se manifestent, en centrant leur

étude sur les obstacles pédagogiques et culturels qui animent les premières controverses à propos des IUFM. Les auteurs mettent en évidence le fait que les obstacles sont externes aux IUFM, mais aussi internes (méfiance des enseignants des écoles normales à l'égard des nouveaux formateurs ; tensions liées aux statuts des différents formateurs ...). Condette (2007), également dans une perspective historique, centre davantage son analyse sur les acteurs externes aux IUFM, qui montrent une certaine défiance à l'égard de ces derniers. Sans entrer dans une étude aussi exhaustive que celle proposée par ces auteurs, je mentionnerai quelques-uns de ces opposants qui semblent avoir marqué – au moins médiatiquement – la période. Puis je reviendrai sur le tournant qui s'effectue au courant de la première décennie du fonctionnement des IUFM et qui semble, dans une certaine mesure, conduire à une reconnaissance du travail effectué par les instituts.

De nombreuses critiques émanent du monde universitaire et des enseignants du secondaire. Si les enseignants du primaire reprochent une approche trop théorique de la formation, une partie des universitaires et des enseignants du secondaire reviennent à cette traditionnelle critique d'un « pédagogisme » qui contribue à réviser à la baisse les exigences relatives aux savoirs disciplinaires. Cette opposition est par ailleurs relayée par un certain nombre de philosophes : Badinter, Debray, Finkielkraut, de Fontenay, Kintzler signent dans le Monde des 25 et 26 novembre 1990, alors que les IUFM sont à peine mis en place, une tribune qui entend mettre en garde contre le « jeunisme » ambiant et le risque de substituer aux enseignants des « animateurs socio-culturels »¹⁵... La société des agrégés, les associations de spécialistes ne sont pas en reste et considèrent que la déqualification des enseignants du secondaire serait programmée.

Deux rapports d'experts (Gouteyron, 1992 ; Kaspi, 1993) mentionnent que le travail effectué dans les IUFM fait courir un risque majeur aux enseignants du secondaire, celui

¹⁵ Badinter, E., Debray, R., Finkielkraut, A., de Fontenay, E., Kintzler, C. « Souvenez-vous des professeurs », *Le Monde*, 25, 26 novembre 1990.

d'une « primarisation » de leur la formation. C'est la crainte d'une survalorisation de la pédagogie, et des connaissances venant l'étayer, qui est susceptible d'entraîner une perte des exigences relatives aux savoirs enseignés, qui motive sur le fond leur critique. Un troisième rapport (Borne ; Laurent, 1990), écrit en 1990, pendant la phase d'expérimentation précédant la généralisation de la mise en place d'IUFM sur le tout territoire, est nettement plus mesuré. Il mentionne que « les formateurs issus des anciennes structures ont souvent reproduit des discours éprouvés mais non adaptés » et que les « universitaires nouvellement recrutés en sciences de l'éducation n'ont pas vocation à traiter de tous les problèmes pédagogiques », étant donné que cette discipline que constituent les sciences de l'éducation rassemble des chercheurs spécialistes dans des disciplines comme la psychologie, la sociologie, l'histoire. C'est donc le fait que chaque formateur se limite à enseigner ce qu'il sait qui est recommandé. Ce ne sont pas les contenus en eux-mêmes qui sont fustigés.

Quelques dix années plus tard, si une certaine hostilité demeure, celle-ci reste en majeure partie latente. Un certain nombre d'évaluations du travail effectué par les IUFM émergent et semblent rompre avec ces critiques des premiers temps. Parmi ces évaluations, celles du CNE (Comité national d'évaluation) qui est un organisme indépendant chargé d'évaluer l'enseignement supérieur¹⁶, doivent d'être mentionnées. Celui-ci a mené des évaluations qui conduisent bien plus à des recommandations destinées à la régulation des actions entreprises qu'à des appréciations définitives. Ces évaluations ont même donné lieu à des appréciations positives quant au travail effectué par les IUFM :

« Pour l'essentiel, et dans un contexte souvent difficile dont ce rapport fait état, les IUFM remplissent les missions pour lesquelles ils ont été créés. Les avis sur la qualité des jeunes enseignants qui en sortent, recueillis auprès des inspecteurs et des chefs d'établissement rencontrés sont convergents : ils sont mieux préparés au métier

¹⁶ Le CNE n'existe plus depuis 2006. Sa mission d'évaluation incombe désormais à l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

qu'auparavant. Le CNE ne peut donc pas valider le bien-fondé 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, de tel ou tel témoignage, de telle ou telle statistique ou de tel ou tel article de presse » (CNE, 2001).

Pour Robert et Terral (2000), les IUFM ont acquis une certaine maturité : « *Finie la période des rapports multiples et plus ou moins bien intentionnés [...], les IUFM ont commencé à entrer dans de véritables procédures d'évaluation et donc à intégrer une culture de l'évaluation, sans doute indicative de l'acquisition d'une maturité véritable* ». Ainsi au tournant de la première décennie, les logiques partisans, les postures idéologiques des opposants traditionnels semblent être en sommeil. Elles ne tarderont cependant pas à refaire surface. Il convient néanmoins, à l'issue de cette période, de s'arrêter sur quelques constats, qui, bien qu'ayant pu passer inaperçus dans un climat qui fut relativement polémique, doivent être mentionnés.

Les IUFM : des « instruments » saturés d'attentes implicites

Les IUFM ont bien été des « instruments » au service d'une orientation politique ambitieuse. Ce n'est pas un hasard s'ils sont créés par une loi d'orientation (MEN, 1989) qui marque un tournant remarquable dans les politiques éducatives. La volonté de promouvoir la réussite de tous les élèves est bien au cœur de cette loi. En témoigne, entre autres, les occurrences nombreuses des termes « réussite » et « égalité » dans le texte et ses annexes (Lapostolle, 2004). En formant de « nouveaux maîtres », les IUFM devaient permettre d'accompagner tout en le confortant le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire. Pour autant, derrière cette mission se cachait aussi un ensemble d'enjeux et de

projets pas toujours clairement exprimés qu'il convient de mettre en lumière. Le terme d'instrument, même s'il est dans le cadre de ce travail porteur d'un sens dont la portée est modeste, n'en est pas moins adapté : les IUFM sont dans une certaine mesure le « bras armé » d'un ministère qui entend aussi modifier en profondeur cette profession qui travaille à son service : celle des enseignants.

Une mise en perspective des textes officiels en provenance de l'Etat contribue à montrer que les IUFM sont porteurs de projets qui dépassent la simple volonté de faire évoluer la formation des « nouveaux » enseignants (Lapostolle, Solomon, Grisoni, 2012). Par delà ce projet dont ils sont missionnés, ils sont l'instrument principal d'un programme, qui doit contribuer à redéfinir la profession enseignante dans son ensemble. Pour ce faire, il leur incombe de mieux cerner et de définir la fonction de formateur, ceci afin de professionnaliser ceux qui jusqu'alors avaient en charge la formation des enseignants. Qui plus est, il est clair que l'Etat veut transformer la formation des enseignants mais dans un sens et selon des modalités qui ne sont pas *a priori* établis, alors que paradoxalement les contenus de formation sont précisément cadrés par l'Etat. Il revient donc aux IUFM, dans une certaine mesure, d'expérimenter ce sens et ces modalités, de tenter d'inventer, de construire et de mettre en œuvre des curricula¹⁷ qui conduiront à faire entrer les enseignants en devenir dans un processus de professionnalisation.

Des contenus prescriptifs à une clarification d'une nouvelle professionnalité

Le type d'enseignant que l'on veut former n'apparaît pas de manière détaillée dans les premiers textes concernant la formation des maîtres. Ces textes se centrent essentiellement sur les contenus de formation et les modalités d'évaluation qui sont formulés très précisément

¹⁷ Un curriculum, selon J.-C. Forquin (2008), est « un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée ».

(MEN, 1991a, 1991b, 1992). Il faut attendre 1994 pour qu'apparaisse de manière détaillée un référentiel de formation pour les enseignants du premier degré (MEN, 1994) et 1997 pour les enseignants du second degré (MEN, 1997).

La première circulaire date de 1991. Elle est en effet très prescriptive quant aux contenus proposés aux étudiants et aux stagiaires. Elle identifie à côté de la formation disciplinaire (académique) une formation générale, dont une partie commune à tous les enseignants des premier et second degrés. La formation générale « *doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier enseignants* » (MEN, 1991a). Cette formation, qui introduit et légitime la place des sciences humaines et sociales portant sur l'éducation dans la formation des enseignants, représente une partie conséquente de la formation puisqu'elle doit atteindre, selon les recommandations du ministère de l'éducation nationale, près de la moitié du volume horaire de la formation. Quant à la partie de cette formation qui doit être commune à la formation des enseignants des premier et second degrés, elle doit s'élever à au moins 120 heures sur deux années de formation, soit environ un tiers de cette formation générale.

Les stages font eux aussi l'objet de recommandations assez précises : dix huit à dix-neuf semaines pour les enseignants du premier degré, dont huit en responsabilité ; pour ces enseignants du second degré, il est demandé 300 heures de stages sur les deux ans, avec obligation d'un stage en responsabilité en seconde année.

Les modalités d'évaluation, quant à elles, sont aussi très précises. Elles se feront sur la base d'un mémoire professionnel, des stages et des modules de formation. Il est à remarquer que les IUFM valident cette formation en vue de la titularisation par l'Etat employeur. On peut dire dans une certaine mesure qu'ils interviennent dans la procédure de titularisation, notamment en émettant un avis sur les stagiaires dont la scolarité a été (ou non) jugée

satisfaisante et en proposant, le cas échéant, une prolongation de scolarité pour certains stagiaires.

Les contenus de formation sont donc formulés très précisément. Mais ce n'est qu'en 1994 et 1997 qu'apparaissent les référentiels de formation (MEN, 1994b, 1997). Ces référentiels sont largement inspirés du rapport Bancel (1989), notamment des compétences que ce dernier propose. Ils rappellent les compétences que doit maîtriser l'enseignant pour mener à bien son travail en classe et dans l'établissement dans lequel il exerce son métier. Ils sont une « explicitation » et une « officialisation », par le moyen d'une publication officielle - note de service (MEN, 1994b) et circulaire (MEN, 1997) -, de ce que la loi d'orientation du 10 juillet 1989, mais aussi le rapport Bancel, proposaient quant à la transformation du métier d'enseignant.

Comment expliquer cet ordre un peu curieux, le fait que l'Etat précise le cadrage des contenus de formation avant d'avoir explicité et officialisé ce qu'il attend des enseignants qu'il souhaite voir travailler à son service ?

Il faut sans doute considérer que les IUFM sont mis en place par l'Etat comme un instrument au service d'un objectif de transformation d'une profession qui doit évoluer pour faire face à un processus de démocratisation qui stagne. Ils sont en quelque sorte « un cheval de Troie » missionné pour déstabiliser et faire évoluer une culture professionnelle des enseignants très prégnante, d'autant plus prégnante d'ailleurs que le corps enseignant n'a jamais manifesté le besoin d'être cadré par un référentiel métier. Il faut en fait pour l'Etat transformer une profession qui est vécue bien plus en des termes de « vocation », de « talent », en particulier pour le second degré, qu'en termes de compétences, de savoir-faire ou encore d'autres savoirs à maîtriser pour enseigner. Les IUFM doivent donc dispenser une formation qui est censée introduire au cœur de cette culture les ferments du changement. Il est à ce sujet remarquable, dans le rapport annexé de la Loi d'orientation du 10 juillet 1989, que

le titre principal (en gros caractères) mentionne « MIEUX FORMER ET MIEUX RECRUTER » alors que le sous-titre s'attache à préciser qu'il s'agit de faire « évoluer le rôle des enseignants ». Comme si la priorité était donnée à l'action de formation de laquelle devrait surgir un nouveau métier. La fin poursuivie – un nouvel enseignant à former - apparaîtra après que les moyens – les contenus de formation - ont été mis en œuvre.

Dans le même temps, les formateurs d'enseignants auront aussi à se former. Ils seront les artisans des ambitions portées par la création des instituts.

Emergence d'une professionnalité des formateurs

En 1989, le terme de formateur apparaît dans le rapport du recteur, Daniel Bancel (1989). Si le recteur ne juge pas nécessaire de créer un nouveau corps, il n'en définit pas moins le cadre dans lequel « le caractère professionnel de l'activité du formateur » doit se développer. C'est d'un enrichissement mutuel de professionnels d'horizons, de cultures et de compétences divers, notamment de praticiens et d'universitaires, que devra émerger une nouvelle « professionnalité », celle du « formateur ».

La construction de cette « nouvelle professionnalité » est d'abord largement encouragée par un certain nombre de recommandations institutionnelles, notamment du ministère de l'Education nationale.

Les modalités d'évaluation préconisées dans les textes officiels en témoignent. Le formateur n'évalue pas majoritairement de manière certificative les enseignements qu'il dispense. En première année, il n'évalue pas ses enseignements, les concours de recrutement sont les « juges de paix ». En seconde année, c'est plutôt la contribution de ses enseignements au processus de formation professionnelle, qui est évaluée. Il est mentionné : « *La validation de la formation donne lieu à un suivi et un contrôle continu qui s'étendent sur l'ensemble de la seconde année de l'IUFM, sans qu'un contrôle final en fin d'année soit nécessaire sauf*

pour le mémoire professionnel » (MEN, 1991b). Il faut pour le formateur, en quelque sorte désapprendre le métier d'enseignant, tel qu'il est exercé à l'école ou traditionnellement à l'université, qui consiste à évaluer ce que les élèves ou étudiants ont strictement retenu de ses enseignements. L'évaluation que propose le formateur doit être « personnalisée », « positive ». En quelques mots, cette évaluation doit être plus formative que certificative.

Par ailleurs, le formateur doit rompre avec les modalités de transmission des savoirs usuellement à l'œuvre dans les établissements scolaires ou dans les universités. Une circulaire de 1992 mentionne : « *Pour assurer la cohésion de la formation et dégager le temps nécessaire au travail personnel, on donnera une place suffisante aux modalités de formation autres que cours, TP, TD : stages, ateliers, travail en petits groupes, tutorat...* » (MEN, 1992).

La rupture de ces formateurs avec leur culture enseignante initiale, pour tendre vers une nouvelle professionnalité, devient nécessaire. Elle est recommandée dès 1994 : « *Les modalités d'ordre pédagogique doivent être l'objet d'un travail attentif et précis [...] Ce point est d'autant plus important que ces modalités ont toute chance de constituer pour le futur enseignant des modèles qu'il aura tendance naturellement à reproduire, lorsqu'il aura à concevoir et à conduire des séquences d'enseignement* ». Comment les formateurs pourraient-ils contribuer à transformer le métier d'enseignant, s'ils reproduisent strictement les modalités traditionnelles de fonctionnement des enseignants ?

A ces textes officiels viennent s'ajouter un certain nombre de travaux scientifiques qui alimentent la construction de cette professionnalité. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le formateur se constitue progressivement comme « accompagnateur » ou « conseiller ». On peut, à titre d'exemple, rappeler les nombreux articles parus dans la revue *Recherche et formation (op.cit.)*, qui questionnent et alimentent la construction de cette

professionnalité, de même que ceux de Le Bouedec (*op.cit.*), Carraud, (*op.cit.*), Robin (*op.cit.*), Vinatier (*op.cit.*) qui couvrent largement ce champ de l'« accompagnement » et du « conseil ». Sans revenir de manière détaillée sur ces articles, il convient de mentionner qu'ils convergent tous vers le constat que des « savoirs spécifiques » et une « éthique » fondent les bases de cette posture professionnelle spécifique. Il est également nécessaire de noter le rôle et la place tenue par cette institution qui prend le nom de « Formation des formateurs », qui doit permettre au sein de nombreux IUFM de consolider, tout en les questionnant, les modalités de formation mises en œuvre par ces formateurs. Cette institution semble avoir permis une « fertilisation croisée » des diverses manières – des plus « théoriques aux plus pratiques » - d'aborder la formation des futurs enseignants, qu'ils soient étudiants ou stagiaires (Lapostolle, 2009).

Pour autant, il convient de mentionner que cette affirmation d'une « professionnalisation » des formateurs repose essentiellement sur les recommandations des textes officiels, sur l'existence de travaux scientifiques relatifs à leur activité et sur une institution qui doit permettre, entre autres, de fonder une culture professionnelle commune... Quelques autres travaux peuvent être cités et interprétés pour tenter de cerner l'« ampleur » du processus de professionnalisation des formateurs. Ces travaux sont ceux des Ecoles d'été et de printemps des IUFM du pôle Nord-Est (2004 ; 2012), dans lesquels les formateurs s'interrogent à propos de leur métier. En témoigne, cet extrait du texte introductif de l'Ecole d'été de 2004 : « *Si la question majeure, par delà la diversité des acteurs (formateurs et formés) est celle de la complémentarité des regards et des actions de formation, deux points méritent une attention particulière : Quelles compétences, quels gestes, quelles postures professionnelles spécifiques au métier de formateur d'enseignants ? Quelle place et quelle fonction de la recherche dans le développement professionnel des formateurs ?* ». Il s'agit bien pour les formateurs, dans le cadre de cette Ecole, de se questionner quant à cette culture

commune en construction et de faire émerger la spécificité du métier. Ceci étant, il est à remarquer que les formateurs qui participent à ces travaux sont ceux qui sont le plus impliqués dans cette construction identitaire et qu'il n'est pas si certain que leurs travaux emblématiques ne masquent pas un ensemble plus silencieux de points de vue et de pratiques de formation qui dérogent à cette quête d'une culture commune. J'y reviendrai dans la dernière partie de ce rapport.

Quoi qu'il en soit, c'est en dernière instance sur les enseignants en formation que cette professionnalisation des formateurs devait avoir des incidences. Leurs propres réflexions et analyses, mais aussi les retours des scientifiques et experts spécialistes de la formation des enseignants, allaient contribuer à faire évoluer les contenus de formation proposés aux étudiants et aux stagiaires, notamment en instaurant un processus progressif de professionnalisation.

Mise en place d'un processus progressif de professionnalisation des enseignants

C'est par le biais de régulations qui font intervenir différents acteurs, politiques et opérationnels, des experts, des scientifiques, mais aussi des usagers que la formation des enseignants va se construire comme un processus progressif dont témoignent des modalités de formation qui s'affinent. On assiste notamment à une évolution des postures des formés et des formateurs. Celles-ci seront plus en phase avec une réalité qui va émerger au fur et à mesure que se construira l'expérience de formation et que s'éprouveront les pratiques.

Si l'on se réfère aux indicateurs que sont les positionnements des formateurs et des formés par rapport aux contenus de formation, ainsi qu'aux modalités de formation proposées dans les textes officiels, un changement notable apparaît. En 1992, les circulaires emploient le terme d'« élèves », pour évoquer les étudiants et les stagiaires (MEN, 1992). Certes, il faut y

voir une formulation habituellement en usage dans les anciennes Ecoles normales, mais on ne peut s'empêcher de penser que celui qui est en formation n'a pas encore tout à fait le statut d'adulte. Il faut attendre 2002 pour que la formation des stagiaires soit définie comme une « formation d'adultes à caractère universitaire » (MEN, 2002).

La progressivité tient dans le moment de rupture - qui s'est construit à l'usage et que désormais l'Etat reconnaît et invite à prendre en considération – qui marque le changement de positionnement du formé lorsqu'il passe du statut d'étudiant à celui de stagiaire. Une fois admis au concours, l'étudiant devient stagiaire et est en mesure d'accepter et de recevoir une formation professionnelle. A ce titre, il devient « un adulte en formation », celle-ci devant lui permettre d'opérer quatre mutations : « passer de la position de celui qui apprend à celui qui fait apprendre » ; « accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation » ; « prendre en charge la dimension éducative du métier » ; « apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires ».

Il est aussi prévu à la fin de la formation initiale un accompagnement des néo-titulaires (MEN, 2001). La progressivité tient aussi dans la reconnaissance d'une appropriation longue du métier. En fin de formation initiale, la maîtrise du métier est à parfaire : « *En effet, ce n'est que par une maîtrise progressive des compétences attachées à l'exercice de son métier [...] que l'enseignant va se forger peu à peu avec le temps et au contact des réalités pédagogiques une identité professionnelle affirmée* ». Le fait que cette formation soit appelée d'abord « *accompagnement de l'entrée dans le métier* » (2001) et ensuite « *formation initiale différée* » (MEN, 2007) et non plus « *formation continue* » montre qu'une étape supplémentaire est nécessaire pour marquer le passage du statut de stagiaire à la reconnaissance de l'enseignant confirmé. La création du terme « néo-titulaire » témoigne en quelque sorte de la reconnaissance institutionnelle de la nécessité de cette étape.

Il est à noter que les recherches mentionnées précédemment, entre autres celles de Ria (*op.cit.*), Vinatier (*op.cit.*), Jorro (*op.cit.*)... relatives au vécu et aux apprentissages des enseignants en formation, étudiants et stagiaires, ont sans aucun doute permis de conforter cette progressivité du processus de professionnalisation de ces enseignants en formation. Comme dans le cas des formateurs, il n'est cependant pas évident de monter en généralité l'usage qui a été fait de ces recommandations et de ces recherches invitant à mettre en place une certaine progressivité. Il n'existe pas de recherches permettant de confirmer dans quelle mesure cette progressivité a été réellement mise en œuvre. Il semble que ce soit davantage les bouleversements engendrés par la masterisation qui ont fait prendre conscience, *a posteriori*, qu'une certaine progressivité avait été mise en œuvre (PNE, 2012).

Quoi qu'il en soit, ces quelques analyses témoignent du rôle joué – ou que l'Etat, notamment le ministère de l'Education nationale, souhaite voir jouer - par les IUFM. Si l'on s'arrête bien souvent à des constats tels que l'échec de la tentative d'unification de la formation des enseignants des premier et second degrés ou encore à certaines dérives anecdotiques largement médiatisées par des journalistes, plus portés à vulgariser des problèmes qu'à les analyser finement, il est à noter que ces missions ou ces rôles que nous venons de mettre en lumière sont bien souvent passés sous silence. Peut-être faut-il voir dans les causes de ce silence, le fait que les IUFM sont des « instruments » auxquels il revient de conduire des projets ambitieux, dans une relativement grande liberté, sans que les acteurs qui œuvrent en leur sein aient toujours une parfaite conscience de ces enjeux et évolutions qu'une analyse diachronique permet de mettre en lumière.

Avant que se profile la « masterisation », tout semble en effet se passer comme si les IUFM, arrivés à « maturité », pour reprendre l'expression de Robert et Terral (*op. cit.*), avaient acquis une certaine expérience avec laquelle toute réforme de leur mission devrait compter. Cette ambiance relativement pacifiée dans laquelle les IUFM mènent à bien leur

mission n'est pourtant probablement que de surface. Il semble que quelques inerties demeurent qui ne tarderont pas à réapparaître : une partie de la profession enseignante reste méfiante vis-à-vis de la nécessité de se transformer ; la formation dispensée, même si elle semble avoir connu des régulations importantes, continue de faire l'objet de recommandations récurrentes qui n'ont pas été mises en œuvre ; le formateur reste un professionnel, dont la reconnaissance ne semble pas passer la frontière des instituts... Au moment où les IUFM semblent avoir trouvé une forme d'équilibre, un ensemble de réformes vient remettre en question le climat pacifié dans lequel les instituts mènent à bien leur mission.

La « masterisation »

L'atteinte des objectifs précédemment évoqués - la transformation de la professionnalité enseignante ; la progressivité, la pertinence et la cohérence de la formation proposée ; la professionnalisation des formateurs - ne reposait-elle pas sur des sables mouvants ? Cette évolution vers plus de stabilité de la formation n'était-elle pas une représentation partagée essentiellement par les personnels des IUFM, une sorte de « fiction collective nécessaire » à la survie d'un institut en proie à de nombreuses critiques venant de l'extérieur ? Quelques analyses externes remettaient en effet en question ce consensus autour de la cohérence de la formation. Notamment celles des Inspections générales : « *La difficulté des IUFM à trouver une place définitivement reconnue vient en particulier de l'étroitesse de leur champ d'action entre une première année de « préparation des concours » dont le sens leur échappe largement et une seconde année étriquée où tout donne l'impression de se bousculer* » (IGAEN, IGEN, 2004). C'est l'ensemble de l'organisation de la formation initiale des maîtres qui était en cause.

S'imposait alors cette recommandation récurrente d'« ancrer davantage la formation sur le terrain et de l'adosser à la recherche ». On la retrouve chez des experts nationaux, comme par exemple le CNE (Conseil national de l'évaluation de l'enseignement supérieur, 2001) et diverses institutions supranationales comme, entre autres, l'Union européenne (Commission des communautés européennes, 2007). Les syndicats enseignants quant à eux, dans leur grande majorité, pour des raisons qui tiennent tout autant à la revalorisation du statut des futurs enseignants qu'à une volonté de conforter la formation, souhaitaient depuis longtemps que cette évolution ait lieu. La prise en compte de ces recommandations allait alors débiter au milieu des années 2000. Elles se révélaient dans la décision d'intégrer les IUFM dans l'université¹⁸ (MEN, 2005) et dans la publication d'un « cahier des charges de la formation des maîtres » (MEN, 2006, 2007)¹⁹. Vers la fin des années 2000, ce sont trois réformes qui viennent concrétiser ces décisions : la rénovation des concours de recrutement des enseignants (MEN, 2009b) ; la « masterisation », c'est-à-dire la formation des enseignants au niveau du master (MESR, 2009) ; la mise en œuvre de l'intégration des IUFM dans l'université à partir de 2007 (MEN, 2005).

Trois réformes et leurs conséquences institutionnelles

Les deux premières réformes sont celles qui conduisent à recruter les enseignants au niveau du master et selon un concours nouveau passé pendant la seconde année de master. Avant 2010, les étudiants devaient être titulaires d'une licence pour prétendre passer le concours. Cette licence obtenue, ils se préparaient pendant un an au concours de recrutement

¹⁸ L'article 45 de la loi Fillon (MEN, 2005) mentionne : « Les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités. Des conventions peuvent être conclues, en tant que de besoin, avec d'autres établissements d'enseignement supérieur ».

¹⁹ L'article 43 de la Loi Fillon (MEN, 2005) mentionne « La formation dispensée dans les instituts universitaires de formation des maîtres répond à un cahier des charges fixé par arrêté des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale après avis du Haut Conseil de l'éducation. Elle fait alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique ».

de l'éducation au sein des IUFM. Une fois le concours obtenu, ils étaient « fonctionnaires stagiaires ». Ils étaient devant des élèves, dans des établissements à temps partiel (6 à 8 heures/semaines) pendant un an, tout en suivant une formation au sein des IUFM. A la suite de cette année, ils étaient ou non titularisés à la suite d'une inspection effectuée par un inspecteur, membre de l'éducation nationale. La préparation au concours était donc à temps complet puisque déconnectée de l'obtention du diplôme. La formation des stagiaires s'effectuait en alternance avec une partie du temps passé en établissement en responsabilité devant des élèves, accompagnés dans cette tâche par un collègue, appelé tuteur, et l'autre partie de ce temps en IUFM pour apporter des éléments théoriques en lien avec ce stage. Ce qui n'est plus tout à fait le cas après la réforme.

Désormais, les étudiants doivent être titulaires d'un master, ou être en seconde année de master pour passer le concours de recrutement, le master devant être validé pour ceux qui ont réussi le concours. S'il est vrai, ainsi que le remarque Xavier Darcos (2008), alors ministre de l'éducation nationale, que la formation des enseignants était déjà à Baccalauréat plus cinq années - puisque les enseignants étaient titulaires d'une licence, qu'ils avaient préparé pendant un an le concours et qu'ils avaient été stagiaires pendant un an - ils restaient diplômés au niveau de la licence. Il devenait alors naturel de leur permettre d'obtenir un grade de master, soit un grade à niveau Baccalauréat plus cinq années. Cela d'autant plus que l'obtention de ce grade pour les enseignants s'inscrit dans le cadre des recommandations européennes, notamment celles qui émanent des processus de Bologne et de Lisbonne et que la loi d'orientation et d'avenir de l'école (MEN, 2005) avait engagé ce processus et que le Président de la République (Sarkozy, 2007) l'avait demandé au ministre, Xavier Darcos.

L'effet immédiat de ces deux réformes conjuguées implique que les candidats préparent un concours en même temps qu'un master. Or le fait que les épreuves du concours aient lieu au début de la seconde année de master pour les épreuves écrites et à la fin de cette

seconde année de master pour les épreuves orales, oblige à organiser de manière particulière les contenus d'enseignement du master, notamment en seconde année. Compte tenu de l'importance du concours pour les jeunes étudiants, les masters qui traditionnellement ont pour objectif de former les jeunes étudiants à la recherche et/ou de les professionnaliser (préparer au métier) doivent organiser leurs contenus pour aussi permettre aux étudiants de réussir aux concours.

La troisième réforme concerne l'intégration des IUFM dans l'université prévue quelques années auparavant dans la loi Fillon (MEN, 2005). Elle a son corollaire : la responsabilité de la formation des « fonctionnaires stagiaires » revient en grande partie à l'Etat employeur, au ministère de l'éducation nationale, alors qu'auparavant elle était partagée. L'intégration des IUFM se manifeste principalement par le fait que les IUFM sont désormais dépendants des décisions prises par le conseil d'administration des universités dans lesquels ils sont intégrés. Ils ne sont plus comme auparavant des écoles jouissant d'une relative autonomie, avec leur propre conseil d'administration, présidé par le Recteur d'académie, représentant du ministre de l'éducation nationale. Ils sont sous l'autorité du président d'université. Dès lors que le président d'université est élu collégalement par les membres de l'université, il tient sa légitimité de son élection locale, ce qui implique qu'il est sous la tutelle de l'Enseignement supérieur et de la recherche et non sous celle du ministère de l'éducation nationale²⁰. L'intégration des IUFM au sein de l'université entérine donc la responsabilité de l'université dans formation des enseignants en devenir, lorsqu'ils sont encore étudiants. Dans le même temps, les fonctionnaires stagiaires vont être placés davantage sous la responsabilité de l'Etat employeur.

²⁰ Notons à ce propos que le pouvoir du ministère de l'Enseignement supérieur sur le président de l'université est un pouvoir de tutelle et non hiérarchique – le président de l'université n'est pas nommé par le ministre de l'Enseignement supérieur – et que les universités fonctionnent de manière contractuelle avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les diplômes et grades sont proposés par l'université et évalués par un organe l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur). Lorsqu'ils sont validés, ils le sont contractuellement pour une durée de cinq ans.

Rappelons qu'avant 2007, la circulaire qui précisait le rôle des IUFM évoquait les « contenus et la validation des formations organisées par les IUFM » et que trois épreuves étaient fixées par l'Etat : « le stage », « le mémoire professionnel » et « les modules » (MEN, 1991a, 1991b). C'est sur la base de ces trois épreuves que les IUFM formaient mais surtout validaient la formation. Le jury d'examen de qualification professionnelle, représentant l'Etat employeur, jugeait sur la base de cette validation de la titularisation des stagiaires. A partir de 2007, il revenait aux UFR et aux IUFM, sous la responsabilité de la présidence de l'université, de s'assurer que les candidats maîtrisent les dix « compétences » définies dans le « Cahier des charges de la formation des maîtres ». Les IUFM ne valideraient plus la formation, ils n'interviendraient plus, même modestement, dans le processus de titularisation des stagiaires, réservé exclusivement à l'appréciation de l'Etat employeur.

L'Etat recentrait les objectifs de la formation des enseignants sur des « compétences ». Il s'agissait d'un pilotage de la formation par les exigences du terrain. En fait, l'Etat, employeur en l'occurrence, apportait des précisions relatives au type d'enseignant qu'il considère comme efficace sur le terrain. Cette forme de recentrage pouvait se comprendre dans la mesure où il perdait de son influence sur la formation elle-même. En effet, les IUFM étant à partir de 2007 intégrés dans l'université, leur statut se rapprochant de celui des UFR, ils étaient désormais sous l'autorité de l'université et jouissaient à ce titre d'une relative indépendance à l'égard de l'Etat employeur. Qui plus est, cette autonomie était devenue plus importante à la suite de la LRU (MEN, 2007). Dès lors, on assistait à un double mouvement, de libération des initiatives d'une part et de contrôle plus étroit d'autre part : l'Etat déléguait la formation des enseignants à des universités qui bénéficiaient d'une relative indépendance à son égard mais dans le même temps, il devenait plus précis quant aux qualités professionnelles des enseignants qu'il allait employer.

Ceci étant, bien que l'on puisse au tournant de l'année 2007 envisager une forme de rééquilibrage de la formation qui tendait à mieux articuler « adossement à la recherche » et « ancrage plus fort sur le terrain », on assistait à une traduction singulière des recommandations du CNE qui conduisait à un strict partage des tâches entre l'université d'une part et l'Etat employeur de l'autre. Cette traduction peut probablement trouver son explication dans les propos du ministre, Xavier Darcos (2009), qui interprète selon une grille de lecture qui lui est propre les recommandations du CNE. S'il est critique à l'égard de la formation antérieure, il ne fait aucun doute qu'il attache une importance particulière à la formation par les pairs, dite par compagnonnage : *« Aujourd'hui (...) les professeurs passent un examen, un concours, ils sont mis dans l'Institut de formation des maîtres, où on leur apprend des théories générales sur l'éducation et puis de temps à autre ils vont remplacer un professeur absent. Ce n'est pas comme ça qu'on forme des gens. Autrement dit, ils sont sans arrêt devant un simulateur de vol. Alors que dans le système que je propose, ils ne seront pas dans un simulateur de vol, ils s'installeront dans le cockpit avec un copilote et ils entreront dans la carrière ».*

Par delà le mépris du travail jusqu'alors effectué par les IUFM et la méconnaissance des réalités du fonctionnement des IUFM, probablement voilées par la prégnance d'une certaine idéologie qui précède l'analyse de la situation, les propos du ministre traduisent le peu de crédit qu'il accorde au principe de continuité nécessaire à une formation en alternance de qualité, faisant intervenir de manière équilibrée et progressive l'université et l'Etat employeur. La circulaire de 2007, relative au « cahier des charges » (MEN, 2007) prévoyait la responsabilité des universités et des IUFM dans l'élaboration des plans de formation initiale des enseignants, cette formation initiale allant de la préprofessionnalisation en licence jusqu'à l'accompagnement des néo titulaires. Elle prévoyait aussi des interventions croisées : *« les formateurs de terrain interv[enaient] régulièrement et en pleine responsabilité »* dans les

IUFM » et « *les formateurs d'IUFM s'investiss[aient] sur le terrain* ». Pour autant, un certain nombre d'experts ne se prononçaient pas clairement en faveur de cette collaboration. En l'occurrence, le rapport Marois (2009) se limitait à répartir les rôles et missions en fonction de ce que les statuts des jeunes enseignants en formation autorisaient :

« 8-Organiser localement un partenariat très étroit entre rectorat, inspections académiques et universités pour la mise en oeuvre des différentes formes de stages des étudiants de M1 et de M2. Il appartient aux universités de définir le rôle dévolu à l'IUFM dans ce dispositif. La désignation de correspondants spécifiques et /ou d'un groupe de suivi peuvent être pertinents, la signature de conventions est indispensable.

9-Préciser que la formation des professeurs stagiaires est placée sous la responsabilité des autorités académiques qui sollicitent à cet effet les compétences des universités, des corps d'inspection ou d'autres partenaires ».

Quoi qu'il en soit, alors même que les deux commissions d'experts, Marois (2009) et Filâtre (2009), ont à peine terminé leur travail, c'est bien le strict partage des rôles qui sera entériné. En témoigne la collaboration possible au sujet des stagiaires qui sera désormais laissée à l'appréciation des autorités académiques. Il est remarquable qu'on assiste à une régression des recommandations et des possibilités de collaboration entre l'Etat employeur et les universités - et donc à une rupture de continuité dans la progression de la formation - entre les propositions de 2007, élaborées sous le ministère de Gilles de Robien, et la mise en œuvre de cette formation en 2009, sous celui de Xavier Darcos.

Les IUFM, intégrés dans l'université, s'éloignent institutionnellement du ministère de l'Education nationale, ils ont la responsabilité des préparations aux masters et aux concours, donc des étudiants, mais la formation des « fonctionnaires stagiaires » revient plus strictement à l'Etat employeur, au ministère de l'Education nationale. Si ce dernier fait appel à l'université, en partie aux IUFM, pour les formations théoriques susceptibles de soutenir les

étudiants en stages, il reste le principal responsable de la formation des stagiaires et décide en dernière instance des moments et de la durée de la formation au sein des IUFM. Ce qui ne sera pas sans influence sur les curricula formels²¹, c'est-à-dire sur les parcours de formation proposés aux étudiants et aux stagiaires.

Conséquences sur les curricula formels

Le rapprochement entre les IUFM et l'université n'est pas simplement d'ordre institutionnel. Le recrutement des enseignants au niveau du master a conduit les IUFM à délivrer un nouveau master (généralement, pour la formation des enseignants du premier degré) et dans de nombreux cas, à intervenir dans des masters déjà existant (généralement pour la formation des enseignants du second degré). Ces modifications impliquent que les contenus de formation en direction des étudiants sont articulés à la recherche universitaire. Or si une formation à la recherche était déjà présente dans les masters dans lesquels sont désormais formés les enseignants du second degré – en général rattachés aux UFR (Unités de formation et de recherche) -, elle a dû être mise en œuvre dans les masters destinés à la formation des enseignants du premier degré, généralement sous la responsabilité des IUFM. Elle est donc présente dans ces derniers masters sous des formes diverses en première et/ou en seconde année. A titre d'exemple, concernant les sept IUFM du pôle Nord-Est, elle se décline sous forme de séminaires, de rédaction et soutenance de mémoires ; elle représente en moyenne environ quatre vingt heures pour les deux années de master. La recherche tente de se mettre au service de la professionnalisation (Lapostolle, 2012 ; PNE, 2012).

La nature des stages s'est quant à elle transformée (MEN, 2010a). Les étudiants, désormais, passent progressivement, de la première année de master à la seconde année, d'une

²¹Selon Perrenoud (1993) ; « il serait légitime de distinguer trois niveaux dans une relation éducative, même hors de toute organisation scolaire : celui de la " programmation " d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur ; c'est le niveau du curriculum rêvé, *prescrit* ou *formel* ; celui des expériences que *vit* l'apprenant et qui le transforment ; c'est le niveau du curriculum *réel* ou *réalisé* ; celui des apprentissages qui en résultent ».

pratique accompagnée à une pratique en responsabilité (généralement au quatrième semestre), sur des périodes groupées allant de quinze jours à un mois. Globalement, la durée des stages augmente pour les étudiants par rapport à ce qu'elle était avant la masterisation, puisque les étudiants n'étaient formés que pendant une première année et que cette année était majoritairement consacrée à la préparation des concours. Ils ne connaissaient alors que des stages d'observation (MEN, 2007). Néanmoins, si désormais les stages se développent dans le cadre des masters, ils s'effectuent dans des établissements différents et avec des élèves différents, ce qui fait qu'ils sont d'une durée trop courte pour envisager d'être un support stable à la rédaction d'un mémoire professionnel ambitieux. Qui plus est, un certain nombre d'académies ne proposent des stages en responsabilité qu'aux étudiants admissibles aux concours qui ont lieu en seconde année de master.

Les stages réservés aux fonctionnaires stagiaires, quant à eux, subissent de profondes transformations. Les stagiaires se trouvent en début d'année à plein temps devant des élèves et vont en cours d'année suivre quelques semaines de formations en IUFM (MEN, 2010b). Il faut probablement voir derrière cette décision, le triomphe d'une logique gestionnaire sur une logique de formation²². Ce qui fait dire à bon nombre d'observateurs que ces stages ne correspondent pas à une véritable formation professionnelle (Lapostolle, Chevaillier, 2011 ; Jolion, 2011 ; Auduc, 2011).

Reste à savoir comment sont vécus par les étudiants et les stagiaires ces stages, mais aussi plus globalement l'ensemble du parcours de formation. Ceci étant, avant de passer à une analyse des curricula réels, il convient d'observer les effets de ces réformes sur les formateurs, à l'interface entre les contenus tels qu'ils sont programmés et les modalités de leur appropriation par les étudiants et les stagiaires.

²² Le Conseil d'Etat (2011) a annulé ces modalités de formation.

Conséquences sur les formateurs

Les formateurs subissent directement ces modifications. L'idéal du « formateur », ce professionnel que Bancel (*op.cit.*) appelait de ses vœux dans son rapport, né de la rencontre de cultures, d'expériences et de pratiques de personnels aux statuts variés, vole en éclat. Le formateur qui devait naître des IUFM et qui avait, dans une certaine mesure, commencé à se construire, se désagrège.

La séparation entre l'université et l'Etat employeur, consécutive aux réformes, renvoie les personnels des deux institutions à des missions délimitées. Le projet de rassembler les personnels issus de ces deux institutions dans une même profession, celle de formateur, ne semble plus possible. Il est nécessaire de rappeler à ce propos cet extrait du texte introductif de l'école d'été du Pôle Nord-est (2004) : *« Il conviendra de dépasser la simple distinction entre formateurs de terrain et formateurs de centre et de faire émerger les modèles de formation et de professionnalité dont sont porteuses les différentes catégories de formateurs à partir d'une analyse des situations de formation telles qu'elles sont effectivement conduites, pour tenter de définir la spécificité du métier de formateur »*. En fait, le formateur, tel qu'il était envisagé de le construire, entre autres, par les initiateurs de cette école d'été, est confronté à une réalité institutionnelle qui fait obstacle à cette construction. Les personnels en poste à l'IUFM sont renvoyés devant les étudiants. Devant ce public d'étudiants, le « formateur » s'efface. Il redevient « enseignant ». Les professionnels, quant à eux, sont appelés à exercer auprès des « stagiaires ». Leur mission s'articule désormais autour du « compagnonnage » qui devient la modalité de formation professionnelle privilégiée par l'Etat, employeur en l'occurrence.

Les formateurs IUFM avaient progressivement intégré les caractéristiques des publics auxquels ils s'adressaient. Ils avaient appris à adapter les contenus de formation et les modalités de transmission de ces contenus en fonction des postures qu'ils avaient identifiées

chez les enseignants en formation : étudiants, stagiaires, néo titulaires. Même si ces formateurs constituaient un monde « composite », comme le mentionnait Lang (2005), en ce sens qu'ils étaient marqués par leurs culture et statut initiaux, même s'ils s'étaient plus ou moins spécialisés, en fonction des enseignants qu'ils avaient à former (professeurs des écoles ou du second degré, professeurs de lycées professionnels), même s'ils n'avaient pas tous strictement la même conception de la professionnalisation (PNE, 2004), il apparaît qu'ils avaient intégré des savoir-faire et des repères fondamentaux communs pour exercer de manière optimale leur métier (Lapostolle, Solomon, Grisoni, 2012 ; Loizon, 2012, ; PNE, 2012). De manière générale, pour les formateurs, les ruptures que les étudiants connaissaient étaient claires, elles organisaient la progressivité, en termes de professionnalisation, de leurs interventions.

Actuellement, si les étudiants en deuxième année de master s'inscrivent majoritairement dans une logique de préparation aux concours, ils sont aussi appelés à effectuer des stages en responsabilité. D'où la difficulté pour les formateurs IUFM de prendre appui sur une posture clairement identifiée des étudiants. Ces derniers sont-ils encore dans la posture d'un étudiant ? Sont-ils « professionnalisables » ? Dans quelle mesure ces deux postures interfèrent-elles ou se superposent-elles ? Dans ce flou postural, comment les formateurs peuvent-ils retrouver les points de repère qu'ils avaient construits ?

A ces perturbations viennent se rajouter des habitudes – ou des éléments de culture professionnelle – acquises par les formateurs, qui font que ceux-ci peinent à entrer dans le nouveau cadre imposé par la masterisation. La formation qu'ils dispensent désormais aux étudiants de deuxième année de master n'est plus celle qu'ils dispensaient aux stagiaires d'avant la réforme. A la différence de la formation reçue par ces stagiaires, la formation dispensée aux étudiants de deuxième année, n'est plus exclusivement professionnelle. La difficulté à faire leur deuil d'interventions auprès des stagiaires conduit les formateurs IUFM

à rapprocher la seconde année du master de ce qu'était l'année lors de laquelle ils formaient des stagiaires. Or les attentes que l'on peut légitimement avoir, ne peuvent pas être les mêmes lorsqu'il s'agit d'un étudiant, dont la posture à l'égard de sa propre professionnalisation peine à être identifiée, ou lorsqu'il s'agit d'un stagiaire, plus nettement engagé dans un processus de professionnalisation.

En somme, les formateurs des IUFM, quoi qu'il en soit de leur identité professionnelle, avaient mis une vingtaine d'année pour se défaire de certaines routines propres au métier d'enseignant. Ils avaient dû renoncer à enseigner selon des méthodes traditionnelles. Ils avaient également dû apprendre à évaluer de manière indirecte les contenus de formation qu'ils proposaient : les concours de recrutement et les impacts de leurs enseignements sur la formation professionnelle des jeunes enseignants servant de « juge de paix ». Désormais ils doivent évaluer plus strictement et de manière plus académique ce qu'ils enseignent, ce qui n'est pas sans incidence sur le cadrage des méthodes et contenus d'enseignement/formation proposés aux étudiants... Il semble que le formateur redevienne « enseignant », même si sur le fond il reste imprégné de son histoire professionnelle récente. Cela aura une incidence sur la manière de transmettre les contenus de formation et la façon dont les étudiants se les approprient...

Conséquences sur les curricula réels

Les changements de posture des enseignants en formation - notamment ces changements repérés lorsqu'ils passaient du statut d'étudiants à celui de stagiaires - se trouvent largement perturbés, brouillant ainsi les espaces favorables à l'introduction d'une formation professionnelle dans les masters. C'est en effet les changements de posture nets qui avaient lieu auparavant qui disparaissent. Une fois admis au concours, les étudiants étaient « professionnalisables », c'est-à-dire prêts à accueillir la formation professionnelle. Actuellement préoccupés par le concours, dont les épreuves occupent toute la seconde année,

les étudiants peinent à s'engager dans une logique de professionnalisation, démarche aussi attendue de leur part dans le cadre des masters (Lapostolle, Chevillier, 2011). Jolion (2011) confirme par ailleurs cette analyse :

« La motivation de tous les étudiants est très importante et l'on peut facilement penser que cette motivation est de loin la cause la plus forte du non effondrement du nouveau dispositif. Chaque étudiant a un vrai projet professionnel qui est devenu de fait un vrai projet personnel. Mais la difficulté est telle pour satisfaire toutes les contraintes que s'est installée une grande souffrance dans cette population étudiante qui va bien au delà de la seule impression d'être la génération sacrifiée sur l'autel de la mise en place d'un nouveau dispositif. En deuxième année du master (M2), la charge de travail est incontestablement trop importante (préparation du concours, découverte du métier, préparation du master, initiation à la recherche. . .). Cela induit des stratégies de choix, mais de fait, cela conduit à un seul choix qui est de privilégier le concours au détriment de tout le reste. En conséquence, les étudiants perçoivent presque le master comme un élément externe et ont un sentiment fort que leur diplôme sera inévitablement très fortement dévalorisé ».

D'autres effets pervers existent par ailleurs, qui ne sont pas liés à la complexité des exigences ou logiques contradictoires qui pèsent sur ces deux années de master. Ils tiennent de la nature même du master. Le fait que les contenus d'enseignement soient organisés et évalués selon les règles exigibles pour les masters modifie en effet le rapport que les étudiants ont à ces contenus. Le simple fait d'une évaluation par des notes modifie le rapport des étudiants aux contenus de formation proposés. Dans une certaine mesure, cette évaluation redonne une certaine légitimité à des contenus qui ne trouvaient pas toujours un grand intérêt auprès des étudiants dans le cadre des modalités de formation antérieures. « La formation transversale », notamment, peinait à être légitime aux yeux des étudiants puisqu'elle n'était d'aucune utilité pour la préparation aux concours et qu'en seconde année de formation, les stagiaires étaient

dans l'urgence de la préparation de leurs cours (Lapostolle, Mabilon-Bonfils, Genelot, 2009). Désormais prise en compte dans l'évaluation qui conduit à l'obtention du diplôme, les étudiants trouvent par nécessité un intérêt à cette formation.

Ceci étant, le fait que d'une manière générale tous les contenus de formation sont désormais notés - des contenus les plus théoriques aux plus pratiques comme les stages - donne naissance à un paradoxe. Alors que la professionnalisation est envisagée comme un « processus de déscolarisation » - on cesse de se soucier de la note pour gagner en efficacité sur le terrain - l'évaluation dans le cadre du master tend à renforcer la « forme scolaire » de ces contenus de formation. Cette évaluation risque de ce fait de conforter une attitude des étudiants que l'on pourrait qualifier de trop « scolaire », d'autant que la préparation aux concours demeure à côté de cette nouvelle logique diplômante (Lapostolle, Hohl, 2012). Dit d'une autre manière, la tension entre « évaluation et réflexion » - cette dernière étant envisagée comme condition de la professionnalisation - est exacerbée (Paquay, 2011). En situation d'être évalués, les étudiants mettent en œuvre des stratégies d'évitement, pour masquer les difficultés qu'ils rencontrent, et tendent, notamment dans les épreuves orales, à se faire « caméléon » pour se conformer aux attentes supposées du formateur ou encore « paon » pour se présenter sous leurs meilleurs appareils (Saussez, Allal, 2007).

Concernant les fonctionnaires stagiaires, le fait qu'ils se trouvent en début d'année à plein temps devant des élèves a été lourd de conséquence pour la progressivité de leur formation. Les conditions nécessaires à une bonne formation en alternance n'ont pas été réunies, notamment parce que le temps consacré au suivi par les tuteurs (professionnels) s'ajoute au temps de travail en présence des élèves et de préparation de cours, et parce que les périodes de formation en IUFM arrivent quelques mois après la rentrée. Le temps laissé au stagiaire pour « réfléchir » afin de réguler sa pratique est réduit. C'est l'urgence, celle de préparer les cours pour le lendemain, qui est la priorité du stagiaire. Or cette urgence rend

inutiles, voire contre-productives, les interventions des formateurs IUFM qui arrivent bien tardivement et qui, de plus, peinent à être en lien avec les problèmes rencontrés sur le terrain.

En somme, la réforme de la formation initiale des enseignants aboutit à des perturbations de la progressivité du processus de professionnalisation de même qu'au brouillage des ruptures entre les postures successives des enseignants en formation.

Retour sur deux décennies : des curricula qui se transforment avec les réformes

L'objet de ce second chapitre était de dépasser l'étude des grandes décisions pour observer d'une part, la manière dont était mise en œuvre et « instrumentée » cette réforme de la formation des enseignants et d'autre part, ses effets sur la formation des enseignants, notamment en termes de curricula.

Cette étude de l'évolution de la formation des enseignants laisse apparaître deux moments que l'on pourrait qualifier de rupture : le moment de la création des IUFM et celui de la mise en place de la « masterisation ». En centrant notre analyse sur les missions et le fonctionnement des IUFM, envisagés comme des « instruments » du pilotage de ces réformes, plusieurs constats émergent qu'il convient de rappeler et de commenter.

En premier lieu, la mise en perspective historique permet de constater que les IUFM sont envisagés jusqu'à la réforme de la « masterisation » comme les instruments majeurs d'un programme d'action qui se donne pour fin d'accompagner et de promouvoir la démocratisation du système éducatif ou, selon une terminologie plus actuelle, son efficacité. Ils sont créés pour faire évoluer une formation des enseignants qui soit davantage en phase avec les exigences du métier. Ceci étant, par delà ce projet dont ils sont missionnés, ils sont l'instrument principal d'un programme, qui doit contribuer à redéfinir la profession enseignante dans son ensemble. De cette mission qui n'est pas toujours explicitement

formulée, d'autres missions découlent. Il incombe aux instituts de mieux cerner et de définir la fonction de formateur, ceci afin de professionnaliser ceux qui jusqu'alors avaient en charge la formation des enseignants. Qui plus est, s'il est clair que l'on veut transformer la formation des enseignants, le sens et les modalités de cette transformation ne sont pas *a priori* établis. Il revient donc aux IUFM dans une certaine mesure d'expérimenter ce sens et ces modalités, de tenter d'inventer, de construire et de mettre en œuvre des curricula qui conduiront à faire entrer les enseignants en formation dans un processus de professionnalisation.

Si, de la fin des années 1990 au milieu des années 2010, les IUFM semblent avoir acquis une certaine maturité et avoir gagné une certaine légitimité auprès des experts et spécialistes de la formation des enseignants, cette reconnaissance ne résistera pas à la réforme de la « masterisation ». Les recommandations récurrentes des experts – notamment celles engageant à davantage adosser la formation à la recherche et à mieux l'ancrer sur le terrain – allaient trouver une traduction particulière dans les réformes mises en œuvre. Plus que la reconnaissance des instituts qui est remise en cause et qui constitue la face émergée de l'iceberg, c'est une expérience et un savoir-faire accumulé en quelques quinze années qui allaient dans une large mesure passer aux oubliettes. Entre autres, l'expérience acquise par les formateurs allait être mise à mal dans le nouveau contexte, les collaborations entre les personnels de l'Etat employeur et les formateurs IUFM allaient voler en éclat, qu'il s'agisse de celles concernant la formation des étudiants ou de celles concernant la formation des stagiaires. La progressivité qui s'était installée dans le parcours de professionnalisation des étudiants et stagiaires, et qui était sans aucun doute liée à cette collaboration, allait disparaître. Les changements de postures des étudiants allaient se brouiller, ils allaient être mis dans des dispositions peu propices à l'acquisition de certains savoirs, notamment ceux qui sont issus de la recherche et ceux qui visent leur professionnalisation. En fait, les ambitions d'un master qui

devait à la fois former à la recherche, professionnaliser et préparer au concours étaient vécues sur un mode restreint, puisque le concours serait privilégié par les étudiants.

Afin de faire émerger quelques-unes des raisons qui ont conduit à ces dysfonctionnements - ou plus exactement à ces effets dont on peut dire qu'ils sont loin de répondre aux espoirs mis dans la réforme -, il convient de s'arrêter sur les positions, notamment idéologiques, des acteurs politiques qui ont contribué à élaborer les programmes d'action et les instruments, mais aussi sur les stratégies déployées par les acteurs opérationnels que sont les formateurs pour faire vivre ces instruments.

III- De quelques causes des dysfonctionnements

Il s'agira dans ce chapitre de montrer que les dysfonctionnements mis en évidence précédemment peuvent trouver une partie de leur explication dans le poids des idéologies qui ont pesé sur l'élaboration et le pilotage des instruments par les acteurs politiques. Ces instruments ont été en majeure partie construits sous l'influence d'idéologies qui conduisaient ces acteurs politiques à faire des lectures partielles et partiales des situations. De ce fait, on peut dire que les instruments – il sera question des IUFM mais aussi des concours de recrutement des enseignants - n'ont pas fonctionné en synergie, ou en quelques mots, qu'ils n'ont pas été suffisamment « accordés ». Une partie de ces dysfonctionnements peut aussi trouver quelques explications dans les mises en œuvre de ces instruments, et plus généralement des injonctions de l'Etat, par les acteurs opérationnels. Il conviendra de tenter de mettre en lumière la manière dont ils s'approprient et font vivre ces instruments et injonctions.

Des fondements des positions des acteurs politiques

Si une évolution de la formation des enseignants apparaissait nécessaire aux yeux des experts, un certain nombre de prises de position quant aux choix effectués relève d'interprétations qu'il convient de mettre en lumière. Les acteurs qui ont contribué à élaborer les programmes d'action et les instruments sont en effet motivés par des idéologies – envisagées en l'occurrence comme des représentations fondées en grande partie sur des croyances quant à ce que devrait être l'école – et des intérêts qui leur sont propres ou qui sont

promus par le collectif dans lequel ils s'inscrivent. Il convient de risquer une synthèse de ces fondements idéologiques, en faisant émerger les tensions et oppositions auxquelles ils donnent lieu. Seront abordées les oppositions droite/gauche et républicains/ pédagogues.

L'opposition droite/ gauche

Cette opposition pourrait *a priori* être discutée tant cette séparation manque de nuance. Il serait bien évidemment plus juste, comme les politistes ou historiens des partis politiques le font, d'évoquer « des droites » et « des gauches » (Rémond, 2007 ; Lévêque, 1997). Pour autant, nous nous limiterons dans ce texte à rendre compte des positions des acteurs qui ont été au pouvoir dans les organes qui ont pris part aux décisions.

L'opposition entre droite et gauche est lisible selon deux dimensions. La première est symbolique. La seconde relève davantage du fond, elle concerne la conception, à droite et à gauche, que l'on a du bon enseignant et de la formation qui en découle. Ces deux dimensions se rejoignent cependant, la seconde alimentant la première et le cas échéant, la première nourrissant la recherche d'arguments qui peuvent être développés dans le cadre de la seconde.

Les IUFM sont une création du parti socialiste et il ne fait aucun doute qu'à ce titre, ils ne jouissent pas d'une grande considération à droite. Aussi partisane et symbolique que puisse sembler cette opposition venant de la droite, elle n'en est pas moins présente. Elle est par ailleurs corroborée par une conception du bon enseignant et de sa formation qui diffère selon les deux forces politiques.

D'une manière générale, à droite, on souhaiterait idéalement la suppression des IUFM. Ce point de vue idéologique est corroboré par le fait que l'on considère le bon enseignant comme un professionnel qui a acquis une connaissance de haut niveau de la (ou des) discipline(s) qu'il doit enseigner et qui connaît les ficelles du métier. L'important est que cet enseignant maîtrise des savoirs de haut niveau et qu'il soit suffisamment autoritaire pour les

transmettre²³. Si l'université est perçue comme la principale institution capable de dispenser des savoirs disciplinaires de haut niveau, les bonnes pratiques ne sauraient émaner que de professionnels expérimentés. On comprend dès lors l'aversion - ou pour être plus nuancé, la méfiance - qui existe *a priori* pour toute tentative de réflexion sur les pratiques enseignantes. Quelques-uns des propos des ministres de droite peuvent confirmer cette permanence d'une conception de la formation des maîtres qui s'oppose radicalement au travail effectué par les IUFM, tant dans les valeurs et la philosophie qui sous-tendent l'action des instituts que dans les mises en œuvre qu'ils proposent.

François Fillon, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, a fait à diverses reprises part de propos qu'il convient de mentionner. A la suite d'un article paru dans *Le Monde* qui rappelait que les taux de réussite au CAPES étaient passés de 33 à 36% depuis que la formation était confiée aux IUFM, il avait déclaré devant la Conférence des présidents d'université le 17 juin 1993 : « *Si les effectifs cités sont exacts, mieux vaudrait dire que les IUFM n'ont servi à rien ou à peu* ». Plus tard, le 1^{er} juillet 1993, devant l'Assemblée nationale, le ministre indiquera des évolutions nécessaires pour les IUFM : « *Une question se dégageait alors. Les IUFM sont-ils des institutions pernicieuses, aux mains de médiocres ou d'illuminés, ou, au contraire, le témoignage d'un renouveau pédagogique ? (...) Disons-le tout net, les IUFM n'ont pas répondu à l'attente. J'ai choisi de corriger plutôt que de supprimer. Ainsi l'appareil législatif ne sera pas modifié pour ne pas placer le débat sur un plan idéologique [...] La formation disciplinaire des enseignants du second degré est confiée*

²³ On peut citer, entre autres, à titre de témoignage, les propos de Dominique Antoine, ancien conseiller Education à l'Élysée : « *J'ai travaillé deux ans dans l'équipe de Nicolas Sarkozy à l'Élysée. C'était un honneur. Ce furent deux années d'espérances déçues. [...] Car dans le premier cercle des conseillers présidentiels - dont je n'étais pas -, la mêlée des conservateurs, des libéraux et des budgétaires formait un rideau infranchissable [...] Les conservateurs manifestaient une haute ambition : ils voulaient rétablir l'autorité des savoirs et des professeurs. Prisonniers d'une imagerie surannée et d'une obsession mémorielle, ils se référaient malheureusement à une Éducation nationale de cocagne [...] La vérité est que tous méconnaissaient la réalité concrète du métier de professeur, les conditions d'exercice dans les quartiers sensibles, les impasses de l'orientation pour les élèves peu doués ou défavorisés socialement* » (Dépêche AEF N° 162807, Paris 20 février 2012).

aux universités "directement et entièrement responsables"; les épreuves professionnelles des concours sont supprimées ; le contact avec les enseignants de terrain doit être accru... ».

Ainsi que le remarquent Terral et Robert (*op.cit.*) : *« La voie de l'avenir, tel que la conçoit un ministre de droite modéré, se lit en fait en creux dans l'évocation du passé : "L'alliage entre formation disciplinaire dans les universités et formation pédagogique dans les CPR sous la houlette des IPR aboutissait à une fusion assez harmonieuse des exigences scientifiques et pédagogiques".*

Luc Ferry (2003), alors ministre de l'Education nationale, ne dérogera pas non plus à cette opinion sur les IUFM : *« J'ai appris beaucoup de choses lorsque j'étais à l'école normale, notamment à faire un cours d'apprentissage de lecture pour les CP. (...) Les IUFM n'ont pas réussi à remplacer les écoles normales. Ces institutions ne constituent pas la meilleure partie de notre système éducatif ».* La conception que le ministre se fait du bon enseignant et de la formation qu'il doit recevoir est, elle aussi, conforme à celle de son homologue. Dans un discours à l'attention des formateurs ayant manifesté quelque mécontentement après ce que la presse appelle des « fuites », le ministre rappelle les fondements de la réforme qu'il souhaite : *« Un enseignant doit d'abord bien maîtriser un domaine de connaissances. Cela suppose une formation théorique solide, qu'il reçoit pour l'essentiel à l'Université. Il doit ensuite se familiariser progressivement avec la façon dont ces connaissances théoriques peuvent être enseignées aux élèves, dans le cadre de programmes d'enseignement : en déterminer les points essentiels, l'ordre, la progression et l'articulation. Il doit enfin s'initier à la pratique de son futur métier : découvrir le cadre de l'école ou de l'établissement, apprendre à organiser et évaluer le travail de l'élève [...] La formation théorique initiale, qui s'acquiert dès le début des études supérieures, est évaluée à l'occasion des épreuves théoriques des concours de recrutement : les épreuves de ceux-ci en déterminent largement les contours. Il est essentiel de vérifier que cette formation correspond bien aux*

disciplines scolaires que les maîtres auront à enseigner [...] De même qu'il faut resserrer les liens entre les IUFM et l'université, en amont des concours de recrutement, il faut en aval rapprocher la formation professionnelle des lieux concrets d'exercice du métier, et accompagner pendant une durée suffisante les jeunes maîtres. Présents davantage dans les écoles et les établissements pendant la deuxième année d'IUFM, ils doivent en revanche pouvoir revenir en formation pendant les deux premières années d'exercice du métier »²⁴. Ici encore, l'université – plus exactement les composantes que sont les UFR - sera primordiale en première année de formation pour former les futurs enseignants aux disciplines à enseigner, dont la maîtrise sera par ailleurs évaluée dans le cadre du concours. Le stage en responsabilité, quant à lui, verra sa durée augmenter... Ce qui interroge sur la place et le rôle que peuvent jouer les IUFM lors de cette formation initiale. Même s'il est mentionné que les enseignants pourront être formés dans leurs deux premières années d'exercice, le cadre dans lequel ils le feront n'est pas précisé. Il est par conséquent permis de douter de cette intention de faire intervenir les IUFM... Ceci étant, le propos du ministre est bien lisse, les IUFM sont mentionnés et ne sont pas attaqués de front. Xavier Darcos, dont nous avons déjà rapporté les propos précédemment, ne prendra pas ces précautions et se conformera scrupuleusement à cette idéologie dont nous venons de brosser les grands traits, pour mettre en œuvre la réforme de la formation des enseignants.

Une nuance peut cependant être apportée concernant les ministres Gilles de Robien et François Bayrou. Ce dernier, ministre de l'Éducation nationale, de 1993 à 1997²⁵, aura des propos moins marqués idéologiquement, en ce sens qu'ils sont davantage étayés par des recommandations d'experts et des résultats de travaux scientifiques, quant à ce que peut être

²⁴ Discours de Luc Ferry, Améliorer la formation des enseignants, le 09/04/2003, education.gouv.fr, consulté le 2 janvier 2013.

²⁵ François Bayrou, est ministre de l'Éducation nationale du 30 mars 1993 au 11 mai 1995, alors que François Fillon dans le même temps est ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Puis, jusqu'au 4 juin 1997, il est à la tête du ministère de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation nationale, avec en plus la responsabilité de l'Insertion professionnelle du 18 mai 1995 au 7 novembre 1995.

une formation professionnelle. Dans un entretien au journal *Le Monde*, du 15 juillet 1993, il reconnaîtra que « *L'exigence d'une formation professionnelle pour les futurs enseignants est parfaitement légitime* ». Il se prononcera même en faveur d'une épreuve professionnelle aux CAPES. Le ministre proposera par ailleurs un programme qui dérogera à cette conception selon laquelle la formation idéale juxtapose une formation académique dispensée dans le cadre de l'université et une formation dispensée par les pairs : « *Il me paraît extrêmement important que tous les futurs enseignants aient une formation commune sur ce qu'est l'évolution d'un enfant ou d'un adolescent depuis la maternelle jusqu'à l'université, sur son évolution psychologique et affective, son rapport au concret ou au concept, sa manière d'appréhender le temps... Cette formation-là me paraît indispensable. Je trouve très utile qu'un professeur ait une idée précise de l'école et qu'un instituteur connaisse bien le collègue* ».

Gilles de Robien, quant à lui, sera également favorable à une formation des enseignants non exclusivement guidée par l'idéologie qui caractérise les positions de ses prédécesseurs dans les gouvernements de droite (à l'exception de François Bayrou). Il est à noter qu'il suivra l'essentiel des recommandations du HCE (2006) qui met en avant un certain nombre de principes qui impliquent des modalités de mises en œuvre de la formation des enseignants incompatibles avec celles promues par l'idéologie de droite : « *Nul ne devrait être en charge d'une classe sans avoir été formé sur le plan professionnel [...] Enseigner est un métier ; de bonnes connaissances disciplinaires ne suffisent pas à faire un bon enseignant [...] La formation professionnelle s'effectue en alternance, à l'université et dans les établissements scolaires ; elle doit être partout à la fois pratique et théorique* » (HCE, 2006). Très tôt, après la publication du rapport, Gilles de Robien (2006) annoncera les premières pistes de la réforme : « *les futurs enseignants devraient être formés plus en amont à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, et devraient bénéficier d'un stage pratique dès*

l'année de licence... ». Comme nous l'avons observé précédemment, la circulaire relative au cahier des charges (MEN, 2007), publiée sous son ministère, prévoira des collaborations entre Etat employeur et IUFM qui doivent permettre de mettre en place les conditions d'une formation professionnelle progressive.

La position des deux ministres relative à la formation des maîtres n'est pas si éloignée de celle tenue généralement à gauche. Ceci est peut-être liée à leur position plus centriste sur l'échiquier de la droite. Pour autant, si les ministres socialistes n'ont jamais souhaité mettre un terme au programme relatif à la formation des maîtres, initié sous le ministère Jospin, la gauche n'en est pas pour autant exempte de contradictions et de tensions idéologiques quant aux orientations que doivent prendre les politiques éducatives. L'idéal du bon maître, de même que le regard porté sur la formation des maîtres, et en particulier sur les IUFM, ne sont pas si consensuels. Un autre clivage, qui se superpose à cette opposition gauche/droite, traverse la société et les acteurs politiques (syndicats, partis, associations et fédérations...) et usagers du système éducatif. Ce clivage n'épargne pas non plus cette gauche, il s'agit de l'opposition républicains/pédagogues.

L'opposition républicains/pédagogues

Avant de mener plus loin cette analyse, il convient de justifier l'usage fait dans mes travaux de cette opposition. Un réviseur m'ayant fait remarquer - à l'occasion d'une proposition d'article pour une revue - que cette vision dualiste était dépassée, je souhaiterais expliquer pourquoi et dans quelle mesure cette opposition demeure susceptible d'apporter quelques explications quant à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un certain nombre de programmes d'action dans le cadre des politiques éducatives.

Tout d'abord, il faut reconnaître que cette opposition est peu féconde pour une analyse scientifique ou experte du fonctionnement du système éducatif. Une analyse scientifique à la recherche d'une organisation optimale en termes d'efficacité du système éducatif ne saurait se

saisir d'un « appareil critique » aussi caricatural pour appréhender objectivement les programmes d'action à conduire et les instruments à mettre en œuvre. Qui plus est, cette opposition repose sur un contresens historique, tant la pédagogie est au cœur des programmes des fondateurs de la République (Lelièvre, 2009). Pour autant, cette opposition n'en constitue pas moins une grille de lecture qui permet de comprendre dans la manière dont se structurent les **opinions** de ceux qui ont pesé, d'une manière ou d'une autre, sur la construction des programmes d'action et des instruments au service des politiques éducatives au cours des trente dernières années. Notons à cet égard qu'en dernière instance, « *ce sont bien souvent des positions fondées sur des idéologies qui pèsent sur les décisions, bien plus que les connaissances scientifiques ou expertes, celles-ci venant a posteriori légitimer ou cautionner ces positions d'abord fondées idéologiquement* » (Lapostolle, 2006).

Si les racines de l'anti-pédagogisme remontent à la fin du XIX^{ème} siècle²⁶, c'est au début des années 1980 que quelques intellectuels, ou autres acteurs susceptibles d'intervenir dans les décisions politiques se sont - ou ont été – inscrits dans cette ligne de pensée. Des textes de Jacques Muglioni, Inspecteur général de philosophie, aux pamphlets de Finkielkraut et aux travaux universitaires de Kambouchner (2001), il convient de remarquer que la légitimité des propos tenus, à l'exception de ceux de Kambouchner, n'est pas toujours scientifique. Beaucoup de ces anti-pédagogues sont toutefois philosophes, souvent professeurs de philosophie dans les lycées (Bouchard, 2003). Quelques autres acteurs comme les syndicats peuvent être, à quelques nuances près, rangés au sein de ce courant de pensée : le SNALC (Syndicat national des lycées et collèges), le SNES (Syndicat national des enseignants du second degré), bien que ses positions aient récemment évolué. Quoi qu'il en soit, que ces acteurs revendiquent ou non leur adhésion à cette mouvance, ils n'en contribuent pas moins à alimenter les débats relatifs à l'éducation en proposant une lecture singulière de

²⁶ La thèse en cours de Yann Forestier, *Pédagogisme et antipédagogisme : histoire des débats publics sur l'école et la pédagogie de la fin du XIX^e siècle à nos jours*, thèse sous la direction de J.-N. Luc, Université Paris IV et de B. Poucet, Université d'Amiens, semble le confirmer.

ce que doit être l'éducation et en conséquence des idées et des valeurs qui doivent permettre d'informer les politiques éducatives. Il convient de rappeler les grands traits de l'argumentation qui contribue à fonder les logiques propres à chacun des deux camps.

Pour les républicains, la mission de l'école est libératrice. En prenant appui sur une approche quelque peu mythique de l'école de la Troisième République, ils envisagent que l'émancipation des élèves ne peut être effective qu'en les affranchissant de leurs déterminismes sociaux et psychologiques. L'école doit donc être relativement hermétique à l'environnement immédiat des élèves et les savoirs qu'elle transmet doivent présenter des gages d'exigence, de sorte que les élèves, par les efforts qu'ils fournissent, puissent s'arracher à ce qui les détermine, afin de se préparer à leur vie future. Une priorité est par conséquent donnée à des savoirs élaborés à distance des influences immédiates de l'environnement culturel et social des élèves. Dans ces circonstances, la nécessité de préserver des programmes élaborés au niveau national est d'autant plus forte, elle s'oppose à une tendance décentralisatrice qui conduirait, entre autres, à formuler les contenus d'enseignement en termes d'objectifs qui pourraient trouver des déclinaisons locales. Cette exigence à l'égard des savoirs et cette nécessité de préserver des programmes nationaux sont les deux conditions d'une égalité devant l'éducation de tous les élèves, égalité qui est au fondement de la construction du citoyen.

Dans ce contexte, l'enseignant, parce qu'il est le détenteur de ces savoirs et qu'il doit les transmettre sans perdre de vue leur fonction, ne peut se livrer à des concessions qui les dénatureraient. C'est une des raisons pour lesquelles la formation pédagogique des maîtres, si elle peut être reconnue comme nécessaire, ne doit pas obérer la formation disciplinaire, c'est-à-dire celle qui concerne la discipline qu'ils auront à enseigner. Une place trop importante accordée à la pédagogie risquerait de conduire à former des maîtres moins « savants » qu'« habiles ». Dans ces conditions, on comprend qu'une formation relative à la « pédagogie »

au sens large ne bénéficie pas d'une image positive auprès de ces républicains. Par ailleurs, le temps qui lui serait consacré dans la formation des maîtres réduirait encore le temps de formation des maîtres dans les disciplines qu'ils ont à enseigner. Ce que les pédagogues, dont une des figures emblématiques est Philippe Meirieu, envisagent sous un angle radicalement opposé (Lapostolle, 2012).

Ceux-ci, plus décentralisateurs à l'instar du SGEN-CFDT (Syndicat général de l'Education nationale-Confédération française démocratique du travail), sont sensibles à la capacité d'adaptation et d'intervention des enseignants au niveau des établissements scolaires (Lapostolle, 2004). Il est nécessaire que ces enseignants comprennent leur fonctionnement, les objectifs qu'ils poursuivent et la manière dont ils s'inscrivent (ou non) dans les finalités que l'Etat assigne à l'éducation nationale. Pour les pédagogues, il est fondamental de rendre les enseignants plus efficaces dans le contexte de leur travail... Et si cette performance se mesure au regard des acquisitions des élèves, elle dépend de la capacité qu'ont ces enseignants à s'investir dans l'établissement, dans les projets qui sont menés à son niveau, mais aussi dans un travail d'équipe perçu désormais comme incontournable. Dans les débats au Conseil supérieur de l'éducation concernant la mise en œuvre du « socle commun de connaissance et de compétences », le fait qu'ils votent en faveur du décret qui installe ce socle, relève de cette logique, alors que les républicains, le SNES notamment, s'y opposent, dénonçant entre autres la disparition des disciplines enseignées²⁷. C'est en prenant appui sur un certain nombre de travaux scientifiques, notamment en sciences de l'éducation, en psychologie, économie et sociologie de l'éducation qu'ils légitiment leur conception de l'enseignant efficace. Toutes les connaissances fondées sur des données scientifiques qui sont en mesure de le rendre plus adapté aux caractéristiques locales du contexte et des élèves auxquels ils seront confrontés, apparaissent dès lors comme nécessaires.

²⁷ Avis du CSE du 8-6-2006, compte rendu consulté le 15 septembre 2007, sur le site du SGEN.

Ainsi, chacun de ces deux camps envisage le « bon enseignant » en fonction d'une idéologie qui lui est propre. De ce fait, chacun d'entre eux propose sa propre manière de poser les problèmes relatifs à sa formation et à son recrutement et dans le même temps les solutions qui s'imposent.

En somme, ces oppositions idéologiques droite/gauche et républicains/pédagogues conduisent à des configurations de rapport de force qui évoluent d'un moment à l'autre ou d'un espace décisionnel à l'autre. Ce qui fait que les choix politiques relatifs à la formation des enseignants, notamment quant à son pilotage, évoluent eux aussi dans le temps et d'un espace décisionnel à l'autre. Il faut probablement voir dans ces variations la difficulté de poursuivre des actions cohérentes et pertinentes pour mener à son terme une réforme de la formation envisagée par ces parties comme nécessaire.

Des conséquences des oppositions idéologiques

Alors que le sens commun pourrait penser nous amener à penser que les travaux des scientifiques et des experts conduisent à limiter les biais de perception induits par les idéologies, lorsqu'il s'agit de problématiser des dysfonctionnements, il n'en est rien. Tout semble se passer comme si les travaux des experts et des scientifiques, avaient, bien au contraire, contribué à cautionner et figer les représentations que les acteurs des deux camps, républicains et pédagogues, se font du bon enseignant. Ce qui a conduit à des défauts de pertinence et des incohérences dans le pilotage des instruments au service de la réforme de la formation des maîtres. L'exemple de la place assignée à la « connaissance du système éducatif » dans les contenus des formations dispensés par les IUFM et les « infortunes » de l'épreuve relative à cette connaissance dans les concours de recrutement des enseignants constituent une étude qui peut illustrer le propos (Lapostolle, 2012).

L'exemple d'une occasion manquée : l'épreuve de « connaissance du système éducatif » dans les concours de recrutement des enseignants du second degré

Si les lois ou décrets qui sont les textes officiels au sommet de la hiérarchie des normes juridiques sont bien souvent largement relayés par les médias, quelques textes plus modestes, comme des arrêtés, des circulaires ou des notes de service, peuvent être passés sous silence alors qu'ils jouent des rôles majeurs en matière de pilotage des instruments mis en place par l'Etat. Quelques-uns de ces moyens de pilotage des IUFM méritent une attention particulière pour mener à bien cette démonstration selon laquelle les idéologies biaisent l'analyse des situations, de même que la problématisation – ou la mise en problème – des dysfonctionnements et donc les solutions à apporter auxdits problèmes.

L'arrêté qui avait pour titre « Cahier des charges de la formation des maîtres » (MEN, 2006) accordait une importance particulière à la connaissance du système éducatif. Celui-ci mentionnait, à côté de la nécessité de maîtriser les disciplines enseignées, un ensemble de connaissances nécessaire à l'enseignant pour qu'il exerce son métier de manière optimale : *Un enseignant doit découvrir le cadre de l'école ou de l'établissement [...] Il doit enfin connaître le monde qui l'entoure, le monde du travail et la société : comment appréhender la diversité des contextes sociaux et économiques et des réalités scolaires qui en découlent ? Comment ouvrir son enseignement et son action pédagogique sur l'extérieur ? Comment répondre aux attentes des parents qui confient leurs enfants au service public d'éducation nationale ? »²⁸. En fait, ces connaissances sont relatives au fonctionnement, à l'organisation et aux diverses modalités de pilotage du système éducatif. Elles se rassemblent dans ce que de manière plus générale, on nomme la « connaissance du système éducatif ». Il faut par ailleurs remarquer que cette connaissance n'est pas seulement créatrice de bonnes conditions*

²⁸ Ministère de l'éducation nationale, « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres », A. du 19-12-2006, JO du 28-12-2006.

de travail, elle est aussi constitutive des dix compétences - que ce même « cahier des charges » décline en connaissances, capacités et aptitudes - qu'il faut maîtriser pour entrer dans le métier d'enseignant. Telles sont les exigences que l'Etat employeur fixe en matière de formation des enseignants, si l'on se fie à ce « cahier des charges de la formation des maîtres ».

Concernant le recrutement des enseignants, c'est grâce à la définition des épreuves des concours – par une série d'arrêtés - que l'Etat se dote d'un instrument qui lui permet de contrôler *a priori* les compétences qu'il juge exigibles pour les enseignants. Or le Ministère de l'Education nationale est revenu, dans le courant de l'année 2009, sur sa décision d'inclure dans les épreuves de recrutement des enseignants une épreuve de « connaissance du système éducatif ». Celle-ci était la seconde épreuve d'admission de tous les concours du second degré, affectée d'un coefficient 3, égal à celui de la première épreuve, dite « épreuve pédagogique ». Portant sur un dossier de cinq pages, elle devait permettre de vérifier les « *connaissances du candidat relatives aux valeurs et aux exigences du service public, du système éducatif et à ses institutions et, de manière plus générale, à son aptitude à exercer son métier...* ». Elle a été remplacée par l'intégration dans une autre épreuve, appelée communément « épreuve sur dossier », d'une question portant, en fonction des concours, sur quatre, cinq, six ou huit points et qui consiste en une interrogation sur la compétence : « *Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable* »²⁹. Bien que cette question s'appuie nécessairement sur une certaine connaissance du système éducatif, cette dernière est minorée par rapport au projet initial. Les acteurs en charge de la conception des concours ont contribué à réduire la place de la connaissance du système éducatif dans les épreuves. Penchant pour une approche de la question conforme à l'idéologie des républicains, ils ont

²⁹ Arrêtés du 28 décembre 2009 « fixant les sections et les modalités d'organisation des concours » de recrutement des enseignants et conseillers principaux d'éducation

jugé que la présence de cette question conduisait à minimiser la place des connaissances disciplinaires (Lapostolle, 2011).

Ainsi, les compétences définies pour cadrer la formation des enseignants sont étayées par un certain nombre de connaissances, parmi lesquelles « la connaissance du système éducatif » prend une place importante. Elles supposent *a priori* que l'enseignant, pour être efficace, doit maîtriser bien plus que des connaissances relatives aux disciplines qu'il va enseigner. Elles supposent aussi que les modalités de transmission des savoirs, de même que toutes les autres pratiques liées au métier d'enseignant (participation aux différents conseils ; rencontres avec les parents et les différents partenaires de l'école...) doivent reposer sur des connaissances et ne relèvent pas d'un « don » ou d'une aptitude innée dont chaque enseignant serait ou non porteur.

Or il n'en est pas de même des compétences sous-tendues par les épreuves de recrutement des enseignants. Celles-ci majorent la place faite aux connaissances disciplinaires. Elles tendent donc à considérer que le bon enseignant est celui qui avant tout maîtrise bien la discipline ou les disciplines qu'il enseigne. Probablement la présence des inspections générales disciplinaires et des universitaires spécialistes disciplinaires dans la définition des épreuves de concours est-elle aux origines de cette décision d'évincer en partie ou de minimiser une des dimensions professionnelle des épreuves du concours.

Quoi qu'il en soit, ce sont bien les deux idéologies opposées auxquelles nous avons fait référence antérieurement qui structurent les positions de ces acteurs pilotant d'une part, la formation et d'autre part, le recrutement des enseignants. Force est alors de constater que ces idéologies résistent aux analyses des scientifiques, qui invitent à dépasser ces formes de problématisation des évolutions souhaitables de la formation et du recrutement des enseignants. La réception des analyses des experts et des scientifiques dans les deux camps reste figée sur de vieilles représentations.

Les pédagogues comme les républicains vont se replier sur leurs positions respectives. Ils vont en fait chercher dans les propos des experts et des scientifiques ce qui justifie leur position. Pourtant, les arguments tenus par les chefs de file des deux idéologies, D. Kambouchner et P. Meirieu (2002), lors de débats au cours desquels ils défendent leur position, ne semblent pas si éloignés. Ils se rapprochent, entre autres, autour d'une critique qui n'est pas des moindres : celle de l'existence d'une dérive « *technico-pédagogique* [...] *d'une professionnalisation des enseignants pensée sur le mode économique, technocratique comme un ensemble de compétences sans réflexion sérieuse sur les enjeux du métier...* Denis Kambouchner a raison de souligner le danger pour le pédagogue de s'impliquer dans un travail de réforme institutionnelle, qui risque d'objectiver et d'« universaliser » une solution « bricolée » pour faire face à un problème singulier.». Dans les faits, les formateurs imprégnés de l'idéologie des pédagogues encourent le risque de se laisser emporter dans cette dérive lorsqu'ils appréhendent les dix compétences de l'enseignant, extraites du « Cahier des charges de la formation des maîtres », dans leur sens le plus réduit, c'est-à-dire en les interprétant au regard de leur utilité immédiate et en les évaluant par des critères comportementaux qui privilégient l'efficacité à court terme (Lapostolle, Maurel, Verney-Carron, 2007). L'acte d'enseignement, tel qu'il est présenté aux étudiants ou jeunes enseignants, peut être réduit à des schémas rationnels, cette réduction étant justifiée par un recours abusif - parce que partiel - à des données scientifiques. De l'aveu même de Meirieu (*op.cit.*), les formateurs oublient parfois de prendre en compte le fait que ces données restent valides dans des conditions expérimentales et qu'elles n'intègrent ni la complexité de l'exercice réel du métier, ni les conditions réelles de l'apprentissage en classe.

Les républicains, quant à eux, perçoivent les IUFM comme des « temples de la pédagogie » dans lesquels les formateurs, se réfugiant derrière la globalité de leur mission, n'accordent que peu d'importance à l'exigence des savoirs susceptibles de fonder les contenus

de formation qu'ils dispensent. Ces républicains continuent visiblement à focaliser sur les premiers rapports d'experts, assez critiques quant au fonctionnement des IUFM. Tout semble se passer comme si, dans l'ensemble des travaux relatifs à la formation des enseignants, n'étaient retenus que ceux qui allaient dans le sens des certitudes déjà établies. La connaissance du système éducatif n'a pas sa place dans le cursus de la formation des enseignants dont les républicains pensent qu'il doit être essentiellement disciplinaire. Ils se livrent à une interprétation des rapports d'experts qui corrobore leur conception initiale d'une formation des enseignants fondée essentiellement sur des connaissances scientifiques du même domaine que les disciplines qu'ils auront à enseigner - comme si les disciplines enseignées étaient le simple « produit vulgarisé » de connaissances élaborées scientifiquement, comme si les programmes scolaires étaient construits en dehors des réalités économiques, sociales, politiques et administratives dans lesquels ils sont en vigueur, comme si le système éducatif était une simple organisation au service de la diffusion de savoirs, n'exerçant en retour aucune influence sur ces derniers. Hypothèses que les historiens des disciplines scolaires ont depuis bien longtemps invalidées (Caspard, Hébrad, Chervel, 1988). Ainsi, comme pour faire évoluer les positions des pédagogues, un certain usage de la connaissance du système éducatif aurait pu venir modifier cette perception...

Mais, avant de développer cette hypothèse, il convient pour l'instant de revenir sur les effets immédiats de ces positions idéologiques qui ont en effet contribué, pour l'une à reconnaître la place de la « connaissance du système éducatif » dans la formation des enseignants, pour l'autre à la minorer dans les épreuves des concours. La seconde a dans une large mesure conduit à discréditer des contenus de formation qui pouvaient servir de fondement théorique à une certaine professionnalisation pour laquelle les IUFM avaient été créés. Plus exactement, elle a contribué à faire en sorte que les étudiants qui privilégient la

préparation au concours dans les masters, ne s'impliquent qu'à la marge dans ces formations relatives à la connaissance du système éducatif. Certes, le fait que ces contenus ne disparaissent pas généralement des formations et qu'ils soient évalués dans les masters, leur confère une certaine légitimité aux yeux de ces étudiants, ainsi que nous l'avons observé précédemment. Ceci étant, le rapport que ces étudiants entretiennent à ces contenus, les amène à les considérer comme un supplément de travail qui fait peu sens pour eux, si ce n'est qu'ils doivent encore s'adapter à une certaine « forme scolaire » comme ils en ont pris l'habitude depuis le début de leur scolarité. Et pourtant, si l'on considère que toute professionnalisation s'accompagne d'un processus de « déscolarisation », c'est bien de cette « forme » dont ils devraient s'émanciper pour se professionnaliser (Lapostolle, Hohl, 2012).

En somme, les idéologies dominantes diffèrent d'un espace décisionnel ou d'un moment à l'autre. Une attention particulière était accordée à la « formation transversale » en 2007 afin de cadrer les contenus de formation dispensés dans les IUFM. De même, le cadrage des masters appelait à une « forte composante professionnelle » et à un « adossement à des équipes de recherche » (MESR, 2009). Or la définition des épreuves des concours, conduite en un autre lieu et un peu plus tard, n'est pas allée dans ce sens (MEN, 2009b). Dans ces conditions, force est de constater que des instruments qui ne sont pas en phase finissent par impacter les curricula réels, c'est-à-dire la manière dont les étudiants s'approprient les contenus. Pour autant, envisager que la suppression des oppositions idéologiques permettrait d'accorder les instruments relèverait d'une problématisation simpliste de ces dysfonctionnements. Cette suppression confinerait même au scientisme dès lors que l'on attendrait de la science qu'elle se substitue totalement à cette idéologie. C'est plutôt la place attribuée à ces idéologies dans les processus décisionnels qui est à questionner.

Accorder les instruments, est-ce possible ?

Il serait vain de vouloir réduire à néant la place de l'idéologie dans toute position d'un acteur en faveur de quelque décision politique que ce soit. L'idéologie est en effet indissociable de tout fondement théorique qui préside à la conduite d'une action. Pour Althusser (1965) « *l'idéologie est un système (possédant sa logique et sa rigueur propres) de représentations (images, mythes, idées ou concepts selon les cas) qui se distingue de la science en ce que la fonction pratico-sociale l'emporte en elle sur la fonction théorique (de connaissance)* ». Dès lors qu'il y a décision ou recommandation en faveur d'une action politique, l'idéologie est bien présente. Qui plus est, l'idéologie sert aussi de caution théorique aux intérêts propres des acteurs. Elle représente « *un contenu mental à partir duquel il est possible de se justifier dans son existence et sa position sociale* » (Lefèvre, 1968). De ce point de vue, elle est donc légitime dans toute approche politique qui envisage la décision comme le résultat d'une lutte entre des acteurs en présence.

Il sera question dans cette partie de questionner cette place attribuée à l'idéologie. Pour ce faire, il s'agira de reprendre l'exemple précédent concernant le fait que les dysfonctionnements sont liés à des instruments – le cadrage des contenus de formation et l'épreuve des concours - qui ne fonctionnent pas en phase en raison des positions idéologiques des acteurs qui les élaborent. Il conviendra dès lors de montrer que cette place attribuée à l'idéologie est excessive comparativement à l'usage qui peut être fait des résultats de la recherche en éducation pour construire ces instruments. Il s'agira également d'instruire un exemple qui invitera à envisager l'hypothèse selon laquelle un bon usage des travaux scientifiques pourrait permettre de dépasser certains clivages idéologiques qui conduisent les acteurs politiques à proposer des instruments de pilotage désaccordés ou encore des injonctions paradoxales.

Les insuffisances de la prise en compte des travaux scientifiques et des recommandations d'experts

La connaissance du système éducatif, envisagée comme une part non négligeable de la formation transversale, a connu au cours des vingt dernières années bien des oppositions. Elle a été en permanence contestée par les républicains, notamment parce que, de leur point de vue, elle contribuait à limiter la place des connaissances disciplinaires. Les pédagogues, quant à eux, plus enclins à lui faire une place significative, ont pu par ailleurs se discréditer en adoptant sans trop de distance critique les injonctions de l'Etat employeur, notamment en optant pour un usage quelque peu « technocratique » de la notion de compétence. Or c'est précisément à cet endroit qu'une certaine connaissance aurait pu devenir un bon antidote aux dérives relatives à l'usage fait de la notion de compétences. Quoiqu'il en soit, les pédagogues renforçaient ainsi les critiques des républicains... sans pour autant trouver de soutien chez les étudiants ou jeunes stagiaires compte tenu du fait que cette formation transversale n'était pas en phase avec leurs attentes. Et pourtant, si l'on se reporte aux travaux des scientifiques qui traitent de la formation des enseignants, cette connaissance semble nécessaire. Elle pourrait même, d'un certain point de vue, réussir à rapprocher les deux camps qui s'opposent depuis de nombreuses années, et qui, du fait de cette opposition, font obstacle à la mise en place d'une formation plus pertinente et plus cohérente. Ceci sous réserve cependant que cette connaissance présente quelques garanties.

Si l'on souhaite donner une définition exigeante des compétences que les enseignants doivent maîtriser, il semble nécessaire qu'ils connaissent bien le système éducatif. Quelques analyses d'experts et de scientifiques peuvent venir corroborer cette affirmation. Perrenoud (1995), en s'appuyant sur les travaux des chercheurs qui s'intéressent à la formation des enseignants, présente un travail de synthèse qui illustre cette affirmation. Il considère que des compétences réduites à de simples observables ou encore à des savoir-faire très techniques

sont peu fécondes, ni pour la recherche, ni pour la formation des enseignants. Il en donne une définition ambitieuse qui évite de sombrer dans la dérive dénoncée par Kambouchner (2001), d'une « objectivation et d'une universalisation de solutions bricolées » : « *Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* ». Plus loin, il mentionne : « *Les connaissances sont des ressources cognitives souvent essentielles dans la constitution d'une compétence [...] Les connaissances sont en quelque sorte les ingrédients indispensables des compétences* ».

Dans une étude plus récente, le même auteur (2001) recense trois types de savoirs que mobilise un enseignant : des savoirs *savants* issus de la recherche ; des savoirs *experts* qui circulent dans le monde des enseignants et forment l'essentiel de leur « base de connaissances » ; des savoirs *expérientiels*, construits par l'observation et la pratique réflexive. Il montre que tous ces savoirs sont nécessaires à l'enseignant et que les premiers ont une fonction importante par rapport aux deux autres. Ils permettent de « *nuancer ou de relativiser les savoirs expérientiels et les savoirs experts, ils facilitent une plus grande décentration, des comparaisons, un désenfermement à l'égard de savoirs expérientiels liés à une histoire personnelle ou de savoirs professionnels tacitement admis et dont la pertinence et le bien-fondé sont rarement interrogés* ».

D'autres travaux scientifiques relatifs au travail et à la formation des enseignants confortent la nécessité de former à des compétences qui ne se limitent pas à une connaissance des disciplines enseignées et à l'acquisition de simples techniques de transmission des savoirs. Ils soutiennent la nécessité de prendre appui sur une certaine connaissance du système éducatif pour faire acquérir aux jeunes enseignants des compétences nécessaires à l'exercice de leur métier. Même lorsque l'expérience est première dans les situations d'apprentissages et de formation étudiées par les scientifiques, les notions que ces derniers mobilisent, telles que

celles d'« organisation de l'activité », de « conceptualisation », de « schèmes », d'« analyse » (Pastré, 1999 ; Vergnaud, 1996 ; Clot, 2000), révèlent que c'est le sujet qui construit ses compétences, certes à partir des situations qu'il vit, mais aussi – et surtout peut-être - à partir de la mise en œuvre d'un certain nombre de processus cognitifs. Ceux-ci peuvent revêtir des formes diverses, en fonction des fondements théoriques auxquels se réfèrent ces scientifiques, mais ils sont toujours présents dès lors que le sujet est en face de tâches complexes ou de tâches qu'il ne peut résoudre à l'aide de simples routines. Or ces processus cognitifs s'appuient nécessairement sur des connaissances, même si celles-ci ne sont utiles qu'une fois qu'elles sont « pragmatisées ». Et en l'occurrence, celles relatives au système éducatif sont de nature à alimenter ces processus cognitifs.

Ceci étant, si les travaux relatifs à la formation et à l'exercice du métier d'enseignant commencent à acquérir une certaine robustesse, tant ils convergent pour la plupart d'entre eux vers les mêmes conclusions, il reste à faire en sorte qu'ils soient acceptés par les acteurs qui participent aux décisions concernant la formation et le recrutement des maîtres.

Dépasser les idéologies en déplaçant les problèmes grâce aux apports de la science...

Plusieurs données, faiblement mobilisées à notre connaissance lors de la construction des instruments proposés par l'Etat, sont susceptibles de rapprocher républicains et pédagogues. Ces données favoriseraient, selon l'expression de Akrich, Callon et Latour (2006), des « traductions » du problème par chacune des parties en présence de sorte que ces parties puissent trouver quelque intérêt dans les solutions proposées et par conséquent acceptent les évolutions souhaitables ou pour le moins visées. Ces données s'organisent autour de quelques questions qu'il semble opportun d'instruire. Ce sont les questions relatives au statut des enseignants et celles qui interrogent leur efficacité.

Concernant le statut des enseignants, il va de soi que tous les syndicats, quelle que soit l'idéologie qui les porte, sont sensibles à son maintien, si ce n'est à sa revalorisation. Ce que craignent les républicains, c'est que l'épreuve du concours soit réduite à ce qu'ils nomment un « entretien d'embauche » visant en quelque sorte à évaluer la déférence du futur enseignant. Ils craignent par ailleurs, et de manière plus générale, un assujettissement des enseignants aux exigences, entre autres, des chefs d'établissement. Les républicains redoutent que ces chefs d'établissement deviennent des managers disposant de moyens toujours plus nombreux pour faire pression sur les enseignants. Les pédagogues, quant à eux, s'ils souhaitent des enseignants bien insérés dans leur environnement de travail, sont aussi attentifs à la défense de leur statut. Une connaissance du système éducatif, fondée sur des savoirs de haut niveau, des connaissances scientifiques, serait alors de nature à protéger ce statut des enseignants. Tout d'abord, elle permettrait de limiter la part de subjectivité d'une épreuve de concours qui n'est pas encore tout à fait stabilisée. Si les contenus de cette épreuve s'appuyaient sur un corpus de connaissances validé selon les canons en vigueur en sciences humaines et sociales, avec une rigueur qui est reconnue par les acteurs en présence, la part laissée à l'appréciation personnelle des membres du jury pourrait être réduite. Qui plus est, cette connaissance du système éducatif, dès lors qu'elle serait fondée sur des savoirs universitaires, alimentés par la recherche, contribuerait à asseoir la reconnaissance d'une profession. Cette reconnaissance – d'autant plus importante que la formation des membres de cette profession est étayée par des savoirs de haut niveau, ainsi que le montre la sociologie des professions (Dubar, Tripier, 1998) – constituerait une garantie supplémentaire dans les rapports de force qu'ils ont à gérer avec leur employeur ou le représentant de leur employeur, en l'occurrence le chef d'établissement.

Concernant l'efficacité des enseignants, un consensus peut aussi être trouvé quant à la définition des compétences que doivent maîtriser ces enseignants. Cette efficacité invite à

adosser ces compétences à une réelle connaissance du système éducatif. C'est en tout cas ce que montrent les travaux de Leplat (1997) et de Pastré (1999) relatifs à l'analyse des situations de travail dans de nombreux métiers. Pour ces auteurs, les connaissances constituent des ressources nécessaires pour résoudre des problèmes devant lesquels les « routines » sont inopérantes. Ces connaissances permettent en effet de reformuler les tâches et les problèmes qui ne trouvent pas toujours de solution immédiate. Or dans l'exercice de leur métier, les enseignants auront à de nombreuses reprises à faire face à des tâches pour lesquelles ils ne disposent pas de ressources immédiates, ni de savoir-faire stabilisés au sein d'une culture professionnelle partagée par les enseignants les plus expérimentés. Une certaine connaissance du système éducatif pourra dans ce cas constituer une ressource utile.

Par exemple, la compétence « gérer l'hétérogénéité des élèves » est une compétence difficile à s'approprier par les jeunes enseignants. Bien souvent, et même chez les enseignants chevronnés, cette compétence ne trouve des solutions que dans les initiatives individuelles. Or certaines organisations collectives sont possibles pour mener à bien cette gestion de l'hétérogénéité des élèves, mais elles sont cependant sous-exploitées. La mise en œuvre de la politique des cycles à l'école primaire peut en constituer une illustration³⁰. Les cycles devaient en effet permettre de respecter davantage les rythmes d'apprentissage ou de maturation psychologique des élèves. Ils n'ont pas fait, en dépit des nombreuses recommandations de l'Etat et des experts, l'objet d'une attention assez soutenue, ni d'une mise en œuvre effective. Si les autorités académiques ont relayé - mais dans les faits très peu accompagné - cette politique engagée par le ministère (Lapostolle, 2007), on peut aussi voir

³⁰ Dans l'enseignement primaire, les cycles regroupent plusieurs classes. Ils doivent permettre aux élèves de ne plus avoir à intégrer les programmes pour la fin de chaque classe, c'est-à-dire à la fin de chaque année scolaire. Les rendez-vous sont en fait fixés à la fin de chaque cycle, tous les trois ans. Ce qui permet de ne pas sanctionner les élèves à la fin de chaque année, mais de les accompagner, compte tenu de leur rythme d'apprentissage ou de maturation, au cours des trois années avant l'évaluation certificative. Ceci étant, cette souplesse que devaient apporter ces cycles n'a vu se réaliser tous les espoirs mis en elle, vraisemblablement parce que les enseignants n'ont pas toujours bénéficié de bonnes conditions pour travailler en équipe, notamment pour se réunir en conseils de cycles afin d'organiser par exemple des soutiens ou des décloisonnements. Il faut aussi mentionner que les autorités académiques ont parfois mis les priorités ailleurs que dans l'accompagnement de cette organisation des cycles.

dans la difficulté des enseignants à travailler en équipe un réel obstacle à cette mise en place des cycles. Dans l'enseignement secondaire, la gestion de l'hétérogénéité des élèves reste, elle aussi, majoritairement du ressort de l'individu. Les enseignants peinent à travailler en équipe, en dépit des quelques injonctions sporadiques de l'Etat en ce sens. Il faut en tout cas le constater, la culture professionnelle des enseignants n'est pas au rendez-vous pour aller dans le sens d'une prise en charge plus collective des élèves (Barrère, 2002). Il y a pourtant matière à transformer ce qui est parfois considéré comme relevant d'une forme d'inertie. Comme le mentionne Maroy (2006) : « *Pour que cette virtualité s'actualise, il ne suffit pas, comme le suggère le rapport Thélot (2004), de procéder à une redéfinition formelle de "modalités de service" (présence obligatoire au-delà du temps d'enseignement dans l'école) couplée à une accentuation de l'autonomie de gestion des établissements (évaluation des personnels par le chef d'établissement et définition contractuelle et négociée des "modalités de service" au niveau de l'établissement). Il faut encore que l'organisation et l'orientation du travail collectif porte sur des domaines jugés importants par les enseignants eux-mêmes, faute de quoi il sera considéré comme une charge supplémentaire, un facteur d'intensification du travail qui accentue les tensions et freine l'investissement dans ce qui reste considéré comme le cœur du métier* ».

Lorsque la gestion individuelle de l'hétérogénéité n'apporte pas toujours les meilleurs résultats pour les élèves, lorsque le travail en équipe n'est pas véritablement ancré dans la culture professionnelle, une certaine connaissance du système éducatif, étayée par des travaux scientifiques, peut constituer les fondements d'une reformulation de ce problème de la gestion de l'hétérogénéité.

Quelques travaux scientifiques peuvent permettre aux enseignants de donner du sens au travail en équipe. Les travaux scientifiques relatifs à la constitution des classes pourraient inviter les enseignants à s'engager dans les conseils d'administration et dans les conseils

d'école afin de constituer des classes ou autres groupements d'élèves en vue d'actions pédagogiques spécifiques telles que des aides et des soutiens liées aux besoins des élèves. Les conclusions des travaux de Mingat et Duru-Bellat (1997) constituent de ce point de vue des données à prendre en compte. Lorsque les auteurs mentionnent : « *Les modes de groupement des élèves dans les classes [sont] des choix d'organisation et non des contraintes de fonctionnement du système* », il semble nécessaire de faire prendre conscience aux jeunes enseignants que les conseils sont les lieux dans lesquels ils peuvent intervenir pour modifier d'éventuels choix de constitutions de classes et de groupement. Encore faut-il qu'ils aient des références pour se positionner, ce que permet par exemple la conclusion des deux auteurs : « *Les résultats montrent que les profits tirés par les élèves relativement faibles par rapport au niveau de leur classe, sont sensiblement plus importants (un peu plus du double) que les pertes occasionnées par les élèves scolarisés dans une classe de niveau moyen inférieur au leur* ». Ainsi le fait que les élèves faibles progressent davantage dans des classes plus fortes est une connaissance qui peut être mise au service d'une école qui n'accroît pas les écarts entre les élèves. L'enseignant, dès lors qu'il adhère à une certaine conception de la démocratisation de l'enseignement, peut s'emparer de ces données pour orienter ses choix lorsqu'il intervient dans les conseils. Ces premières données scientifiques relatives aux marges de progression des élèves en fonction des classes dans lesquelles ils sont intégrés peuvent être par ailleurs complétées par celles qui sont relatives à l'autonomie des établissements scolaires et à la manière dont les membres des conseils d'administration conçoivent la constitution des classes, sous la pression d'un certain nombre d'enseignants, mais aussi de parents d'élèves soucieux de voir leurs propres enfants dans de « bonnes classes ». Ainsi, ces quelques travaux scientifiques, dont la liste est loin d'être exhaustive, semblent être de nature à permettre aux jeunes enseignants de réfléchir à d'autres modalités de prise en charge de l'hétérogénéité des classes... Permettant une reformulation du

problème, ils leur ouvrent de nouvelles possibilités, notamment celles de s'organiser collectivement pour faire face à cette hétérogénéité. Cet apport de connaissances peut en fait être considéré comme un substitut à ce que leurs ressources immédiatement mobilisables ne leur permettraient pas de faire et il vient compenser ce qu'une culture professionnelle constituée sur la base de l'expérience des enseignants chevronnés ne leur apportait pas.

En somme, accorder une place réelle à la « connaissance du système éducatif » dans les concours pourrait se faire, notamment si la réflexion politique à propos de la formation des enseignants était davantage étayée par des connaissances scientifiques. Une mobilisation plus large de ces dernières pourrait conduire à un **consensus** relatif au **statut** des enseignants et à ce que pourrait être une certaine approche de leur **efficacité**, à laquelle les enseignants, tout comme leurs représentants syndicaux, ne sont pas insensibles. Ainsi, les épreuves des concours de recrutement seraient accordées avec les contenus de formation que l'Etat recommande aux IUFM de mettre en œuvre. Ce qui permettrait en dernière instance de clarifier la posture des étudiants. Posture qui, comme cela a été mentionné précédemment, n'est pas sans incidence sur la manière dont ils s'approprient la formation. Cependant, cette hypothèse qui invite à dépasser les idéologies par un déplacement des problèmes, grâce à un certain usage des connaissances scientifiques, doit être repositionnée.

Elle concerne un exemple singulier - celui de la place de la « connaissance du système éducatif » dans la formation et le recrutement des maîtres - que j'avais tenté d'analyser dans un ouvrage relatif aux usages possibles des résultats de la recherche dans la formation professionnelle des maîtres (Lapostolle, 2011). Il convient également de mentionner que cette hypothèse relève de la fiction car elle n'a pas été confrontée à l'épreuve des faits... Elle n'a par ailleurs d'autre ambition que de se présenter comme une hypothèse parmi d'autres pour tenter d'inférer quelques-unes des raisons pour lesquelles des instruments au service d'un

programme d'action singulier, n'ont pas été accordés et n'ont par conséquent pas conduit aux effets escomptés. Par ailleurs, cette hypothèse, si elle s'appuie sur une tentative de dépassement d'idéologies qui portent les positions de tous les acteurs, des plus politiques aux plus opérationnels, concerne principalement les acteurs du « haut », les acteurs politiques, selon l'expression de Mons (2001). Il s'agit de ceux qui élaborent les programmes d'action et décident du choix des instruments qu'il revient alors aux acteurs opérationnels de mettre en œuvre. Il convient dès lors d'observer ces acteurs opérationnels pour tenter de discerner leur rôle éventuel dans les dysfonctionnements et les effets produits, tels qu'ils ont été présentés antérieurement.

De l'analyse des stratégies déployées par les formateurs

Si ces acteurs opérationnels sont eux aussi portés par des idéologies, des intérêts propres et des expériences qui ont façonné leur manière d'être et de faire, ils n'ont eu d'autre choix que de s'adapter pour mettre en œuvre des injonctions qui, comme l'illustre l'exemple précédant, ont été bien souvent paradoxales ou antinomiques. C'est la raison pour laquelle il convient d'avoir recours à un certain nombre de travaux scientifiques qui mettent en lumière les stratégies déployées par les « acteurs opérationnels » qui ont tenté d'apporter des solutions aux problèmes posés par les instruments. Ces travaux scientifiques sont en tous cas nécessaires pour évaluer ces solutions émanant de stratégies dont il convient de faire émerger les fonctions, les modes de construction, de même que les aspects les plus concrets. Il s'agira donc d'explorer, en ayant recours aux travaux disponibles sur ces questions, les conditions dans lesquelles - et les modalités selon lesquelles - les acteurs opérationnels s'approprient et font vivre les instruments ou les injonctions proposés par les acteurs politiques.

De l'appropriation des injonctions de l'Etat par les acteurs opérationnels

Qu'elles soient antinomiques ou se corroborent les unes et les autres, qu'elles soient portées par des instruments qui sont accordés ou non, les injonctions de l'Etat peinent bien souvent à être mises en œuvre par les acteurs opérationnels. Leur application n'est pas systématique et ce, quand bien même ces injonctions s'imposeraient comme des évidences, ou encore seraient cautionnées par de nombreux travaux scientifiques. Ce constat a été mis en évidence à propos des acteurs opérationnels que sont les enseignants, mais il vaut aussi pour les personnels d'IUFM, les « formateurs ».

Dubet (2002) l'a très bien expliqué à propos des incompréhensions réciproques entre chercheurs et enseignants. Le bon usage des connaissances scientifiques pour guider l'action, qu'elle soit politique ou pédagogique, ne va pas de soi. Selon le sociologue, les enseignants doivent croire en certains principes, par ailleurs remis en question par les chercheurs, pour maintenir un sens à leur activité. L'égalité des chances et le mérite sont de ces principes qui justifient les évaluations des élèves par l'enseignant. Si l'enseignant ne croyait pas en ces principes, il devrait accepter le fait qu'il entérine des inégalités extérieures à l'école. La croyance en ces principes est donc indispensable pour que l'enseignant poursuive son travail. Ces principes sont en fait des « fictions nécessaires » sans lesquelles l'enseignant ne pourrait que s'estimer « malhonnête ». En quelques mots, « la connaissance ne peut franchir la barrière de ces fictions ». Par ailleurs, les désaccords entre les enseignants et le point de vue des chercheurs tiennent aux terrains sur lesquels les uns et les autres mènent leur activité. Le vécu des enseignants au niveau local les amène à conclure que le niveau des élèves baisse ou encore que le redoublement est efficace, ce que les chercheurs qui observent ces phénomènes au niveau national ou à partir de suivis d'élèves sur plusieurs années réfutent systématiquement. Pour autant, Dubet invite le chercheur à rester modeste : « *Répétons-le, ces convictions ne sont pas les folies des sectes étudiées par Festinger, mais des croyances*

triviales et nécessaires, si triviales et si nécessaires que le sociologue de l'éducation le plus critique et le plus radical s'y soumet dès qu'il fait un cours ou corrige un paquet de copies. Parfois il demandera à d'autres ce qu'il ne peut faire lui-même, et son auditeur n'est généralement pas dupe en demandant au sociologue comment il fait, lui, avec ses étudiants ».

Les chercheurs, parfois étonnés que leurs travaux soient si peu pris en compte, sont aussi victimes d'illusions. Une de ces illusions tient dans le fait qu'« *ils considèrent que la réalité du travail des acteurs se tient dans ses conséquences et ses fonctions objectivement mesurables [...] Ces acteurs font autre chose ou le contraire de ce qu'ils croient faire subjectivement : vous croyez enseigner l'allemand, en fait vous sélectionnez les futures élites...* ». Pour le dire différemment, le chercheur réduit l'activité du sujet observé au « petit périmètre » des observables construits au service de son intention de démonstration. C'est faire peu de cas de l'activité réelle du sujet agissant dans un univers complexe. Draelants (2009) restaure un peu de cette complexité. Le chercheur a recours à la notion de « fonctions latentes » pour montrer la résistance des enseignants à suivre les orientations décidées par les « acteurs politiques ». Par exemple, concernant le redoublement, si les enseignants sont hostiles à sa suppression, c'est aussi parce que cette pratique continue d'être un témoignage de leur exigence, qu'il convient de porter à la connaissance des usagers dans un système où l'offre de formation est régulée par le marché. Qui plus est, ce maintien du redoublement constitue un moyen d'asseoir ou de conserver une certaine autorité... Si cette résistance n'est pas toujours clairement verbalisée, elle est sous-jacente dans les entretiens menés avec des enseignants. Aussi, la mise en lumière de ces « fonctions latentes » permet-elle d'apporter une explication possible à des attitudes parfois considérées comme relevant de l'inertie ou de la pure idéologie.

Kahn (2010) prolonge les travaux des deux scientifiques en recourant aux travaux de Callon (1986) et Latour (1984), notamment ceux relatifs à la notion de « traduction » : « *Pour*

tenter de rendre compte [de ces résistances], le détour du côté de la sociologie des sciences, avec les travaux de Callon et Latour, paraît pertinent. Pour ces auteurs, une innovation scientifique et technique ne vaut pas, d'abord, pour sa valeur épistémologique, mais par la possibilité qu'elle offre d'établir un réseau d'acteurs qui trouvent de l'intérêt (leur intérêt) à cette découverte ou à cette innovation.

Mais la convergence des membres du réseau se fait toujours au prix d'une "traduction". Car chaque membre du réseau resitue l'innovation ou la découverte au sein du problème qui est le sien : en ce sens elle fait l'objet d'une reproblématisation ». Cros (2004) en utilisant ce modèle pour rendre compte d'innovations pédagogiques dans deux collèges, montre qu'on peut en faire un usage au-delà de la découverte scientifique ou de l'innovation technique.

On peut considérer que la réforme des cycles (et du non redoublement à l'intérieur d'un cycle) comme une innovation dans le domaine des politiques éducatives [...] Pour s'imposer, se développer, autrement dit passer du statut de réforme édictée à celui de réforme appliquée, elle doit donner lieu à un réseau, c'est-à-dire avoir des caractères qui permettent que les différents acteurs y trouvent des intérêts. Parmi ces acteurs (politiques, citoyens, parents, élèves..), les enseignants constituent un maillon essentiel [...] Les données quantitatives sur le redoublement nous apportent une première réponse : il n'y a pas eu de problématisation commune, d'espace d'intéressement entre le champ de la pratique politique et celui de la pratique enseignante [...] S'il y en avait eu les enseignants n'auraient plus eu recours au redoublement [...]

Dans le cas des réformes étudiées, il s'est construit un espace d'intéressement entre les chercheurs et les politiques. L'ensemble des travaux de recherche sur le redoublement permet d'en dégager un coût en terme de justice sociale (rhétorique de l'inégalité ou de l'iniquité), un coût en termes d'économie (rapport coût - faible efficacité [...]) Les résultats

des recherches sur le redoublement ne nécessitent pas de traductions pour intéresser les acteurs politiques [...] En revanche le problème n'a pas été partagé par les enseignants ».

Ainsi cette analyse de Kahn invite à dépasser plusieurs observations naïves qui conduisent à des dénonciations stériles ou peu fécondes en terme de résolutions de problèmes politiques ou plus exactement de recherche des dysfonctionnements. En premier lieu, une interprétation abusive consisterait à envisager les acteurs opérationnels, en l'occurrence les enseignants, comme aveuglés par leurs idéologies ou leurs intérêts particuliers, ce qui expliquerait leur résistance à un changement pourtant cautionné par la science. Or ce serait oublier que la « traduction » est au cœur du problème, que le problème, si problème il y a, est lié précisément à l'« absence de création d'un espace d'intéressement commun » entre les divers acteurs, en l'occurrence entre les politiques et les enseignants. En second lieu, une interprétation, souvent corollaire de la première, consisterait à envisager que la décision peut être justifiée par la science, qu'elle s'impose parce que les travaux scientifiques la corroborent. Mais ici encore, il y a simplement eu création d'un espace d'intéressement entre scientifiques et chercheurs.

Il est possible de considérer cette approche inspirée des travaux de Latour, comme étant relativiste, au sens où elle réduirait la science à un discours parmi tant d'autres, soumis aux mêmes contraintes et mêmes intérêts que les autres discours. Cette critique a par ailleurs été adressée au philosophe dans de nombreux ouvrages, mais ce n'est pas le propos de ce rapport que de s'engager sur cette voie critique. Ce qui est à retenir des travaux de Kahn, compte tenu du sujet traité dans cette partie, réside dans l'intérêt porté aux acteurs. En somme, ces travaux invitent à remettre au centre de la réflexion politique, non pas les programmes d'action informés par des données scientifiques qui conduisent à des modélisations ou à des constructions d'organisations efficaces, mais les acteurs avec leurs contraintes et leurs intérêts. Or c'est précisément le rôle joué par ces acteurs opérationnels que

sont les formateurs qu'il convient de tenter de mettre en lumière afin d'observer et d'analyser quelques-unes des différentes modalités de mise en œuvre des programmes d'action, de même que les effets que ces modalités ont produits.

Quand les formateurs « traduisent »

Au même titre que les enseignants, les formateurs sont des acteurs opérationnels qui doivent composer avec les injonctions de l'Etat. Ils sont aussi amenés à opérer des « traductions » de ces injonctions, qui sont à la fois conformes aux exigences des nouveaux cadres imposés par le « haut » et à leurs intérêts, leurs valeurs et au sens qu'ils donnent à leur travail. Or un certain nombre de « traductions » semblent avoir contribué à produire des effets qui n'étaient escomptés par les acteurs politiques, initiateurs de la réforme.

Parmi les « traductions » opérées, quelques-unes d'entre elles ont conforté les tensions nées de la réforme, notamment celles relatives à la nécessité de poursuivre dans le même temps trois objectifs difficiles – mais pas nécessairement impossibles - à concilier : la formation professionnelle ; la préparation au concours ; la formation à la recherche. Sans entrer dans une recherche exhaustive de toutes les traductions mises en œuvre, l'argumentation proposée reposera sur les travaux engagés lors de l' « Ecole de printemps » du Pôle Nord-Est (2012), qui avait pour objet de recenser les différentes manières dont les IUFM ont mis en œuvre la réforme, en centrant les observations sur les stages, la recherche et les évaluations proposés dans le cadre des masters³¹. Ne seront retenues et interprétées que quelques-unes des modalités des mises en œuvre qui ont émergé, celles qui sont en l'occurrence au service de l'intention de démonstration que je propose.

³¹ Depuis 1996, les IUFM d'Alsace, d'Amiens, de Bourgogne, de Franche-Comté, de Lorraine, du Nord Pas-de-Calais et de Champagne Ardenne se sont rassemblés en un pôle Nord-Est afin d'affirmer leur volonté d'œuvrer ensemble pour développer des actions d'intérêt commun. C'est un réseau créé à l'initiative des acteurs, des IUFM eux-mêmes.

Pour présenter d'abord globalement cette question, il est possible de soutenir l'idée selon laquelle une recherche (trop) scrupuleuse d'orthodoxie avec les modalités traditionnelles de fonctionnement des composantes de l'université est aux origines d'un certain nombre de « traductions » qui ont induit des effets pervers. Il semblerait même que cette recherche de conformité n'ait pas pris en compte ce qui existait de plus pertinent dans les masters existants par ailleurs, notamment dans les masters professionnels, et qu'elle a fait fi de bon nombre de travaux scientifiques qui permettaient de ne pas sombrer dans certaines dérives.

Une des critiques que l'on pourrait faire de ces premières traductions tient dans la place accordée à la « recherche ». Celle-ci s'est parfois développée dans certains masters destinés à la formation des enseignants du premier degré, au point d'occuper une place si importante qu'elle laisse très peu de temps aux étudiants pour préparer les concours et découvrir le métier dans ses dimensions les plus concrètes. La formation méthodologique proposée en première année et la rédaction d'un mémoire considéré comme étant « de recherche » - parfois déconnecté des préoccupations urgentes dans lesquelles sont les étudiants - en seconde année, laissent en effet très peu de temps et de disponibilité d'esprit aux étudiants pour s'approprier dans de bonnes conditions les autres dimensions de la formation. Il faut probablement voir dans cette place accordée à la recherche la volonté d'entrer en conformité avec ce qui est censé se faire dans d'autres masters. Mais on peut aussi interpréter ce choix - qui n'est cependant pas majoritaire au niveau des IUFM du Pôle Nord-Est - comme relevant d'un processus de reconquête par les enseignants chercheurs d'une identité professionnelle, qui aurait été trop longtemps dissimulée derrière celle plus générique de « formateur ». Probablement s'agissait-il, à l'instar de leurs collègues des autres composantes de l'université, de diriger aussi des mémoires de « recherche » dont il n'était pas question jusqu'alors dans les IUFM... Cette « traduction » témoigne, quoi qu'il en soit, d'une

absence de prise en compte de ce que les chercheurs en sciences de l'éducation, depuis quelques années déjà, mettent en lumière : en matière de formation, les savoirs théoriques, notamment ceux issus de la recherche, ne prennent sens qu'à certaines conditions. Rayou (2009) le rappelle dans ces termes : « *Les praticiens débutants acceptent d'autant plus de se confronter aux savoirs de la formation et de la recherche que l'accompagnement dont ils bénéficient part de la réalité de leur travail et leur permet d'entrevoir collégialement des manières de faire à la fois partagées et spécifiques de chacun* ».

Une autre critique de ces traductions proposées par les formateurs pourrait tenir également dans ce type de repli que l'on pourrait qualifier d'identitaire. Les modalités d'évaluation proposées dans les masters ont parfois conduits à des dérives qu'il convient de relever. Des EC (Eléments constitutifs) d'UE (Unités d'enseignement) de quelques heures ont fait l'objet d'évaluations ponctuelles qui se sont multipliées. Ainsi des UE d'une soixantaine d'heures ont pu faire l'objet de cinq évaluations, parfois même sous forme de QCM (Questionnaire à choix multiples). C'est dire combien chacun des formateurs considérait ses propres enseignements comme incontournables et étant en soi porteurs d'une forte légitimité ! Au-delà de cette juxtaposition d'évaluations qui multiplie les procédures, ce qui est en cause relève du sens donné aux contenus dans un processus complexe de formation. Probablement l'attachement des formateurs à la prise en compte et à la reconnaissance de leurs enseignements par les étudiants aura-t-il triomphé de la fonction formatrice – celle qui est liée à la dimension professionnelle de la formation – dont ces contenus devaient auparavant témoigner. Pour autant, un certain nombre de travaux scientifiques portant sur les formations antérieures à la mastérisation, prévenaient de l'importance du sens que les étudiants donnaient aux contenus de formation. Avant la réforme, un certain nombre de contenus dispensés dans les IUFM n'étaient pas évalués aux concours, ni lors de la seconde année de formation alors que les étudiants étaient devenus stagiaires. Or, pour que les enseignants en formation s'y

intéressent, ces contenus devaient au moins faire sens pour ces étudiants ou stagiaires dans leur parcours de professionnalisation (Lapostolle, Mabilon-Bonfils, Genelot, *op.cit.*). A leurs yeux, la légitimité des ces contenus risque désormais de tenir davantage dans la nécessité d'obtenir une bonne note dans ces épreuves d'évaluation du master que dans la recherche d'une complémentarité entre les différents contenus, nécessaire à l'entrée dans un processus de professionnalisation (Lapostolle, Hohl, *op.cit.*).

En somme, force est de constater que les travaux scientifiques qui permettaient d'éviter ces dérives n'ont pas été entendus. Les traductions que les acteurs opérationnels ont fait de la réforme ont été déterminées par leur intérêt du moment : être reconnu, survivre ou exister dans un climat de réforme parfois tendu. Ces traductions n'ont cependant pas eu les effets souhaitables quant à la formation des enseignants.

Ceci étant, le propos tenu entend ne pas s'inscrire dans une perspective de dénonciation de telle ou telle traduction opérée ici ou là. Il ne s'agit pas de s'aventurer dans une analyse prescriptive de ce qu'il faudrait ou ne faudrait pas faire. Il s'agit juste de tenter de proposer des interprétations du rôle potentiellement joué par les acteurs opérationnels que sont les formateurs dans les quelques dysfonctionnements repérés, notamment ceux qui impactent les curricula réels dans un sens que nous avons précédemment analysé comme défavorable aux étudiants. Le propos tient davantage à inscrire ces quelques analyses comme une contribution potentielle à l'entrée des IUFM dans ce que Robert et Terral (*op.cit.*) nomment une « culture de l'évaluation ».

Par ailleurs, quelques « traductions » ont donné lieu à des mises en œuvre que l'on peut envisager comme contribuant à offrir des conditions optimales aux étudiants pour qu'ils s'approprient les contenus proposés. Il ne s'agira pas d'effectuer un recensement exhaustif de ces traductions. Il s'agira de proposer un exemple de traduction qui apparaît comme répondant à la création de ces conditions optimales. L'exemple proposé par Alin (2012), au-

delà de la description d'une traduction qui apparaît opérante dès lors qu'elle est soumise à une approche critique, resitue de manière claire ce travail de traduction effectué par les formateurs de l'IUFM de l'université de Lyon 1, dans un contexte traversé de multiples tensions et paradoxes.

Alin (*op.cit.*) explique comment une certaine « logique de marché s'étant invitée à la table de la masterisation » a balayé et remis en cause une logique de formation des IUFM qui prévalait avant la réforme. Cette logique principalement préoccupée par les dimensions didactiques, pédagogiques et professionnelles de cette formation s'est désintégrée au contact de nouvelles logiques qui impliquent mesure, sélection, classement et élimination. Avant la « masterisation », les concours placés en amont de la formation dégageaient les IUFM de ce souci de la sélection. Qui plus est, le fait de ne pas délivrer de master permettait de ne pas avoir à contrôler les savoirs et connaissances universitaires et de se consacrer à une formation évaluée dans sa globalité. Citant Ardoino et Berger (1986), l'auteur mentionne : « On est passé du primat de l'évaluation au primat du contrôle ». Désormais, il convient de conserver dans ce contexte de tension exacerbée par des logiques antagoniques, cette dimension formatrice qui prévalait auparavant.

Alin (*op.cit.*) montre comment un dispositif de formation appelé « Analyse des pratiques » a été évalué pour conserver de sa dimension formatrice et répondre aux injonctions introduites par la réforme. « *Cette analyse des pratiques, portée depuis leurs débuts par les IUFM, est symbolique de la formation professionnelle. Elle se fonde sur l'hypothèse qu'une réflexion active, individuelle et collective sur l'expérience et sur l'action didactique, pédagogique et professionnelle par les étudiants est efficace et efficiente. Traditionnellement, elle avait pour ambition de ne pas noter, de ne jamais donner prise à une attribution de note. Elle participait seulement à l'appréciation de la présence d'une réflexivité*

sur une expérience dans le dossier de l'évaluation de la formation [...] L'analyse de pratique et ses formateurs référents ont pris de plein fouet l'obligation de contrôler... ».

Une UE a été construite à partir de stages et de plusieurs enseignements/formations dans lesquels des connaissances académiques, didactiques et pédagogiques, mais aussi professionnelles. Pour autant, le choix a été fait de ne pas tout évaluer, mais de proposer l'élaboration d'un portfolio, dont « un extrait » seulement serait évalué. Rassemblant de façon cohérente et personnelle tous les éléments académiques, didactiques, pédagogiques et professionnels, ce portfolio est considéré comme « *fructueux sur le plan identitaire et professionnel. La cartographie des preuves de sa compétence donne confiance au futur professionnel, elle affermit les caractéristiques expertes chez le personnel. Parce qu'ils ciblent la compétence, les portfolios échafaudent un développement professionnel à long terme... Ils peuvent s'harmoniser aux profils de compétence nationaux et européens... ».*

L'extrait de portfolio est un document d'une dizaine de pages qui a pour « *objectif d'identifier et d'extraire des artéfacts, des preuves quant à l'évolution des compétences et l'identité professionnelle en construction du stagiaire, une pièce témoignant d'un cheminement dans l'acquisition de compétences ».*

Cet extrait est évalué selon une grille qui invite à respecter un certain nombre de principes (Etablir des liens entre la construction d'une expérience et les connaissances académiques ; Respecter une architecture de base de l'extrait de portfolio autour de trois pièces encadrées par une introduction...) et qui précise ce sur quoi porte cette évaluation. Dans le même temps, un projet d'évaluation de l'UE est proposé aux étudiants, dans un processus de concertation formateurs/étudiants, qui atteste de leur prise de conscience des objectifs poursuivis, de leur appropriation des enjeux de l'UE... Sans aller plus loin dans la description de ces modalités d'évaluation, il convient de remarquer la manière dont des logiques antagoniques (savoirs universitaires/ professionnalisation) ont été « traduites » pour

donner naissance à un enseignement et des modalités d'évaluation qui permettent de ne pas perdre la logique qui prévalait avant la masterisation : celle de la formation du futur professionnel.

En somme, les exemples de traduction présentés ci-dessus ne prétendent pas rendre compte de la totalité des traductions opérées par les acteurs opérationnels que sont les formateurs. Ils constituent simplement quelques illustrations de la manière dont les formateurs ont fait vivre les injonctions et instruments proposés par les acteurs politiques. Le fait que ces traductions peuvent aussi conduire à des effets plus ou moins positifs, notamment sur les curricula, indique alors que certains dysfonctionnements peuvent aussi naître au niveau de la mise en œuvre par les acteurs opérationnels des instruments et injonctions venus d'« en haut ».

Retour sur l'étude des dysfonctionnements

L'objet de ce troisième chapitre était de tenter de comprendre comment des programmes d'action et des instruments censés rendre plus efficace la formation des enseignants ont conduit à des effets pervers, notamment en induisant une dégradation des conditions d'appropriation des contenus de formation par les étudiants et stagiaires. Cette analyse repose sur l'étude des fondements des positions et des actions déployées par deux types d'acteurs : les acteurs politiques, en l'occurrence ceux qui élaborent les programmes d'action et les instruments, et les acteurs opérationnels, les formateurs, qui sont censés mettre en œuvre ces instruments et injonctions élaborés par les acteurs politiques. Des dysfonctionnements semblent alors caractériser le processus de réforme à ces deux niveaux.

Au niveau des acteurs politiques, la place accordée aux idéologies dans l'élaboration des programmes et des instruments a joué un rôle qu'il convient de rappeler. Ces idéologies

ont en effet tenu une grande place dans la construction des instruments comparativement à ce que pouvaient livrer comme connaissances de nombreuses recherches scientifiques relatives au travail et à la formation des enseignants. Cette place accordée aux idéologies a eu pour conséquence de mettre en place des instruments de pilotage de la formation désaccordés. Le cadrage des contenus de formation que devaient dispenser les IUFM, notamment dans une perspective professionnalisante, était en fait contrarié par la définition même des épreuves de concours, qui faisait peu de place à cette dimension professionnalisante. Il fallait voir dans ce manque de cohérence le fait que les acteurs qui contribuaient à créer ces instruments – le cadrage de la formation et le cadrage du recrutement - n'étaient pas portés par les mêmes intérêts et les mêmes idéologies. Pour autant, un certain nombre de connaissances scientifiques – principalement celles relatives au travail et à la formation des enseignants - auraient probablement pu offrir les conditions d'un dépassement de ces clivages idéologiques, notamment en permettant de déplacer ou de reformuler les problèmes...

Concernant les acteurs opérationnels, il est à remarquer qu'ils ont interprété des injonctions venues d'« en haut » dans un sens qui n'était pas toujours au service d'une formation qui plaçait les étudiants dans des conditions propices à une bonne appropriation des contenus dispensés. Des dysfonctionnements à ce niveau ont été présentés qui ont été envisagés comme étant liés à des opérations de traduction, débouchant parfois sur la création d'un « espace d'intéressement commun » aux acteurs politiques et aux acteurs opérationnels, mais d'un « espace d'intéressement commun » dont étaient exclus les étudiants et stagiaires.

Il demeure donc que les dysfonctionnements mis en lumière à l'issue de cette analyse, qu'ils concernent l'élaboration ou la mise en œuvre des programmes d'action ciblant la formation des enseignants, interrogent davantage le rôle joué par les acteurs que la pertinence ou la cohérence des connaissances scientifiques susceptibles de guider leur activité. En d'autres termes, alors que les sciences apportent des connaissances relativement robustes et

convergentes pour éclairer l'élaboration et les modalités de mise en œuvre des programmes d'action, c'est principalement sur les acteurs que sont centrées les hypothèses proposées pour comprendre les dysfonctionnements relevés.

Ce constat ne conduit pas à donner raison aux scientifiques et à dénoncer les acteurs ou encore moins à tenir ces derniers pour responsables des dysfonctionnements. Il conduit simplement à conforter une conviction énoncée en introduction de cet écrit selon laquelle des recherches qui s'intéressent à ces acteurs contribuent aussi à éclairer le fonctionnement ou les dysfonctionnements des politiques éducatives, en l'occurrence les programmes d'action qui ciblent la formation des enseignants.

Pour autant, cette étude relative à la politique de formation des enseignants, notamment l'évaluation qu'elle propose des effets de cette politique, s'inscrit dans un paradigme qui envisage un modèle de professionnalisation donné *a priori*, celui du « praticien réflexif ». Comme, je l'avais mentionné dans le premier chapitre de ce rapport, une des raisons pour lesquelles j'ai choisi ce modèle est qu'il permet, entre autres, aux formateurs d'obtenir des renseignements au sujet des effets des formations mises en œuvre. En terme d'évaluation formative, ce modèle m'a semblé être le plus adapté aux besoins des formateurs. Pour autant, il semble que la référence à ce modèle ne soit pas, pour tous ces acteurs, si consensuelle qu'il n'y paraît. C'est la raison pour laquelle je souhaiterais présenter une collaboration de recherche que je viens d'initier avec quelques collègues, à propos des représentations que les différents acteurs de la formation des enseignants se font de la notion de professionnalisation.

IV- Quelques orientations de recherches

Il sera question dans ce chapitre de présenter une recherche engagée sur les définitions possibles de la professionnalisation, en fonction des acteurs qui la portent et des usagers qui la vivent. L'intention de cette recherche est de montrer que la professionnalisation telle qu'elle est mise en œuvre, résulte d'« arrangements », qu'elle n'est somme toute qu'un compromis entre des définitions concurrentes ou parfois complémentaires de cette notion de « professionnalisation » et que ce compromis peut parfois donner lieu à des pratiques qui ne s'inscrivent pas pleinement dans le paradigme du « praticien réflexif ». Il s'agira également d'introduire la thèse de la « déprofessionnalisation » revisitée, à partir des années 2000, par Maroy et Cattonar (2002) pour tenter d'émettre quelques hypothèses qui permettront d'expliquer ces écarts au modèle dominant du « praticien réflexif ».

De la diversité des définitions de la professionnalisation

Des approches théoriques de la professionnalisation

Bourdoncle (1993), puis Lang (1999), après avoir analysé les différentes définitions que donnent les sociologues (fonctionnalistes, interactionnistes et conflictualistes) de la « professionnalisation », notent que la notion renvoie à des enjeux divers et que les configurations qu'elle est susceptible d'épouser dans le domaine de la formation des enseignants sont, elles aussi, potentiellement diverses et fort incertaines. Wittorski (2008), quant à lui, fait remarquer que la polysémie du terme permet de lui prêter des finalités différentes et d'en faire des usages divers : « *la professionnalisation-formation (sens utilisé*

par les formateurs : il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences) ; la professionnalisation-profession (sens utilisé par les acteurs sociaux : il s'agit de se constituer comme profession) ; la professionnalisation-travail (sens utilisé par les organisations : il s'agit de développer la « flexibilité » des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité) ».

De la professionnalisation comme compromis

Ce sont vraisemblablement, avant tout, les exigences du quotidien, les obstacles rencontrés par les enseignants en formation (étudiants et stagiaires) et les traductions opérées par les formateurs, qui donnent son sens et ses contenus à la notion de professionnalisation. Pour le dire différemment, la définition de la professionnalisation, si on peut la supposer tendue vers le modèle du « praticien réflexif », semble davantage résulter d'un compromis entre les représentations qu'en ont tous les acteurs et usagers impliqués dans la formation des enseignants, y compris celles des acteurs qui le sont plus indirectement, comme les enseignants, dont Maroy (2006) mentionne qu'ils sont tenus à l'écart du *main stream*. En fait, le sens de la professionnalisation se construirait en même temps qu'elle serait mise en œuvre, au fur et à mesure que se rencontrent, s'hybrident (ou non) des définitions concurrentes. C'est ce qu'un travail de recherche que j'ai initié, il y a un an, avec quelques collègues de l'IUFM de Bourgogne, tente de mettre en lumière.

Partant du fait que la professionnalisation pouvait revêtir différents sens, nous avons tenté d'identifier les définitions qu'en donnaient les différents protagonistes de la formation. Chacun des enseignants chercheurs, avec les méthodes qui sont propres à sa discipline, a tenté d'identifier les représentations de la professionnalisation et les mises en œuvre proposées par ces protagonistes. Sont interrogées les fins prêtées à cette notion et les usages qui en sont faits, de même que les tensions ou dilemmes rencontrés par ces protagonistes.

Loizon, Cartierre, Charvy, utilisant le cadre théorique de la « didactique clinique », recourent à des entretiens avec des formateurs pour mettre en lumière leur représentation de la notion de professionnalisation et ce qu'ils mettent en œuvre, ou plus exactement, disent mettre en œuvre, pour la mener à bien. Quelques éléments de leur conclusion établissent le fait que le regard que les formateurs portent sur la professionnalisation est au cœur de multiples déterminants : leur rapport aux exigences institutionnelles, la culture qu'ils ont construite au contact de leurs pairs (histoire collective)³² et le « déjà-là » façonné par leur histoire professionnelle (histoire singulière). Lang (2005) mentionnait qu'un certain « empirisme » guidait leur activité, qu'ils n'avaient que peu recours à « des savoirs formalisés comme outils pour l'action ». Probablement cet empirisme est-il dépendant de ce que Loizon nomme le « déjà-là », l'histoire professionnelle des formateurs étant déterminante dans leur manière de concevoir et de conduire leur activité.

Si ces formateurs, selon Lang, « s'inscrivent dans une formation professionnalisante, rejetant le modèle traditionnel et les modèles de formation prescripteurs », ils n'adhèrent pas pour autant entièrement au modèle du praticien réflexif. L'« empirisme » et/ou le « déjà-là », peuvent venir modérer cette intention déclarée de s'inscrire dans ce paradigme. De même, le fait que « rendre les résultats de la recherche accessibles aux étudiants [ne soit pas systématiquement classé] dans leur priorité » ou qu'ils ne considèrent pas la « connaissance du système éducatif et des « établissements scolaires » comme essentiels dans la formation (Lang, *op.cit.*), laisse à penser que, si une référence au modèle dominant est déclarée, ce modèle est pour le moins interprété. Comment, en effet, introduire un changement dans la

³² Le postulat de Lang (2005), qui mentionnait que le « profil identitaire » du formateurs était encore en gestation dans les années 2000, semble devoir être à nuancer : l'existence d'une culture commune bien identifiée chez Charvy, tendrait à conforter le fait que les formateurs ne constituent pas un monde si « composite » (Lang, *op.cit.*). Il semble néanmoins que cette culture commune soit à mettre en correspondance avec le fait que les formateurs interrogés dans le cadre de leur travail exercent leur métier sur un site IUFM, dans lequel ils ne sont pas très nombreux et travaillent ensemble de longue date, de même qu'avec le fait qu'ils forment uniquement des PE.

profession, qui tendrait vers le modèle « idéal » si ces dimensions mentionnées par Lang (*op.cit.*) ne sont pas au rang de leurs priorités ? Lang mentionne, par ailleurs, que les formateurs issus du second degré ne privilégient pas toujours le même modèle et que leurs revendications identitaires ne sont pas identiques. Celles-ci seraient dépendantes des enseignants qu'ils ont à former, PE ou PLC.

On peut probablement trouver dans les recherches de Hohl et Maurel, à l'occasion de ce travail collectif, la raison de ces divergences dans la définition qu'ils donnent de la professionnalisation. Hohl et Maurel, étudiant les représentations des enseignants dans une perspective historique, en prenant pour corpus empirique les écrits des associations des enseignants d'histoire géographie et de Lettres, montrent que c'est la « *spécialisation disciplinaire* » qui détermine prioritairement ce que doit être la formation professionnelle. Ce qui n'exclut pas une certaine réflexivité, mais cette réflexivité concerne surtout les pratiques qui sont attachées aux disciplines qu'ils enseignent. On pourrait envisager que les formateurs, spécialistes de ces disciplines, qu'ils soient enseignants chercheurs ou issus du second degré, dès lors qu'ils s'adressent essentiellement à des futurs enseignants du second degré, demeurent fidèles à cette conception d'une formation essentiellement disciplinaire, plus proche du paradigme du « magister ».

Probablement cet écart au modèle dominant est-il également lié aux attentes des étudiants ou stagiaires se préparant à être enseignant dans le second degré. Quand bien même les formateurs souhaiteraient entrer en conformité avec le modèle du « praticien réflexif », ils ne sauraient ignorer les attentes de ces étudiants. Or, ces attentes sont déjà centrées sur les concours, dont les épreuves sont jusqu'alors essentiellement disciplinaires. Qui plus est, provenant la plupart temps de licences portées pas des UFR disciplinaires, les étudiants peinent à intégrer un certain nombre de savoirs censés concourir à la formation d'un praticien réflexif, notamment les savoirs transversaux. Les stagiaires, quant à eux, sont plus en

demande de « ficelles » du métier, et la modalité de formation par compagnonnage semble à leur yeux devoir être privilégiée.

L'étude de Danner et Genelot concerne, quant à elle, les étudiants qui se destinent au métier de professeur des écoles. Cette étude montre que les étudiants ont le « sentiment de se professionnaliser » au cours des stages proposés dans le cadre de leur formation. Ils n'envisagent pas la recherche comme moyen de se professionnaliser. Pour autant, ils pensent que la formation à la recherche et les mémoires professionnels sont des éléments de formation susceptibles de les aider à résoudre certains problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans le cadre de leur pratique.

Concernant mon propre travail au sein de cet ouvrage, il fait le constat que la « professionnalisation », portée par les représentants des IUFM (équipes de direction, CDIUFM), sert aussi d'emblème afin de mettre en avant l'expérience des IUFM dans les luttes qu'ils ont eu à mener, notamment face aux autres composantes des universités, pour défendre leur place dans une université qui a désormais la charge de mettre en œuvre la formation des enseignants. Si les contenus de formation se sont transformés avec la réforme de la masterisation, si les postures des étudiants se sont également transformées assez radicalement..., la « professionnalisation » est restée l'emblème qui fondait le positionnement des IUFM dans la quête d'un contrôle de la formation. Dans ce cas, la professionnalisation prenait le sens d'un savoir-faire collectif, d'une expérience collective forgée pendant une vingtaine d'années, qu'il fallait, en dehors de toute référence à un quelconque paradigme – référence qu'il était peut-être souhaitable de ne pas expliciter au risque d'être incompris - mettre en avant pour que les IUFM soient reconnus et puissent survivre.

Au regard de ces analyses, plusieurs éléments de conclusion peuvent être provisoirement établis. Les représentants des IUFM font référence à la professionnalisation,

en en proposant une approche qui met en retrait les tensions qui peuvent porter atteinte à l'unité de la notion. Les formateurs, quant à eux, ne donnent pas tous, d'après leur déclaration, le même sens à la notion de professionnalisation et ne semblent pas la mettre en œuvre de manière si uniforme et si conforme au modèle dominant du « praticien réflexif ». Ils ont à faire avec les recommandations institutionnelles, leur histoire collective et leur histoire singulière. Ils ont aussi à prendre en compte ceux qu'ils forment, leurs attentes et les représentations qu'ils ont de cette professionnalisation. Quand bien même ces formateurs se laisseraient gagner par l'idéal du « praticien réflexif », la réalité de la professionnalisation, dans son application de tous les jours, laisse apparaître bien des nuances... Il conviendrait par ailleurs d'introduire la notion de « déprofessionnalisation ». Celle-ci pourrait contribuer à expliquer quelques-unes des positions des acteurs, qui sont ici étudiées dans la mise en œuvre de la masterisation.

De la « déprofessionnalisation »

Maroy (*op.cit.*) la définit en ces termes : « *La question de la professionnalisation ou de la déprofessionnalisation du corps enseignant a été assez largement discutée par nombre de travaux (Bourdoncle, 1991 & 1993 ; Lessard & Tardif, 1996 ; Lang, 1999 ; Maroy & Cattonar, 2002). Différentes thèses s'opposent. Alors que certains travaux – de nature normative ou prescriptive – insistent sur la nécessité de développer la formation et le développement professionnel des enseignants pour renforcer leur professionnalisme (Paquay et al., 1998), d'autres, ancrés dans une tradition critique, affirment qu'on assiste à l'inverse à une forme de « prolétarianisation » des enseignants (Ozga & Lawn, 1981), ou à tout le moins de réduction de leur fonction à un corps d'exécutants. Enfin, des positions intermédiaires et plus nuancées sont tenues (Bourdoncle 1991 ; Lessard & Tardif, 1996 ; Maroy & Cattonar, 2002). Dans ces débats, il nous semble que le groupe professionnel enseignant voit sa position*

politique et symbolique de négociation se fragiliser dans de nombreux pays (Maroy, 2004), et que sa capacité à défendre son autonomie professionnelle est, à des degrés divers, relativement effritée, de telle sorte qu'on peut avancer que le risque, sinon la réalité de la déprofessionnalisation n'est pas une illusion de l'esprit [...]

Des rhétoriques politiques dites de professionnalisation du métier d'enseignant, le souci de forger une politique de "développement professionnel" des enseignants se sont concrétisés de façon variable dans des politiques de réforme de la formation initiale [...] Ces réformes s'inspirent souvent du modèle du praticien réflexif [...] Or ces politiques de "professionnalisation" sont rarement soutenues et portées par le milieu enseignant lui-même mais davantage par des experts en pédagogie et les gouvernements »

Maroy et Cattonar (2002) mentionnent le peu d'intérêt que les enseignants manifestent à l'égard du modèle du « praticien réflexif ». La raison en est qu'il leur serait imposé de l'extérieur. Ce n'est pas ce modèle en soi qui invite Maroy et Cattonar (*op.cit.*) à évoquer une « déprofessionnalisation » : « Précisons bien la portée de cette thèse : nous ne voulons pas dire que le modèle du "praticien réflexif" est en lui-même instrumental et n'a aucune pertinence pratique pour les enseignants ». C'est plutôt le fait qu'il soit imposé de l'extérieur de la profession - notamment par les chercheurs en sciences de l'éducation, les experts et les institutions de l'Etat - qui invite l'auteur à évoquer une « déprofessionnalisation ». Se référant à Lang (2009), Maroy et Cattonar mentionnent que les conditions d'accès au statut de « profession » sont corrélées à l'autonomie qui est accordée à - ou que s'accorde - la profession en devenir. Cette autonomie se construit essentiellement par la capacité de la profession, en l'occurrence des enseignants, à contrôler toutes les dimensions de son activité : « Non exécutant de procédures élaborées ailleurs et sujet du processus de professionnalisation, le groupe doit affirmer son expertise, son propre contrôle de l'espace de professionnalité ». Or le constat fait par les auteurs est le suivant : « [dans le processus de

professionnalisation actuellement identifié], *on ne cherche pas à augmenter l'autonomie des enseignants, leur contrôle sur l'exercice professionnel. Si la pratique collégiale est fortement valorisée, les thèmes de l'organisation autonome des professionnels sur le plan du contrôle mutuel entre pairs, sur le plan de la définition de la formation initiale et continuée par les enseignants eux-mêmes, ou encore plus largement sur le plan de la défense collective des intérêts de la profession auprès de l'Etat ou d'autres professions sont pratiquement absents* ».

Les positions des acteurs relues au prisme de la « déprofessionnalisation »

On peut alors comprendre les définitions de la professionnalisation que proposent les associations de spécialistes, étudiées par Hohl et Maurel. C'est précisément parce qu'elles sont étroitement liées à la spécialisation disciplinaire, que ces définitions permettent aux enseignants de s'affranchir d'une forme de tutelle exercée par les sciences de l'éducation, ces dernières produisant des savoirs qui ne sont pas propres à la profession d'enseignant d'histoire-géographie ou de Lettres. Envisager la professionnalisation comme une spécialisation disciplinaire, c'est pour ces enseignants du second degré conserver un contrôle sur les savoirs qui fondent leur légitimité professionnelle. Les analyses de Savoie (2009), dans une perspective historique, vont dans ce sens : *« La crainte d'une déqualification du professorat – qui alimente depuis un siècle le sempiternel “malaise enseignant” – s'appuie sur une conscience aiguë de la hiérarchie symbolique des tâches et des fonctions (Chapoulie, 1987) qui fait de la surveillance ou du tutorat des besognes de rang inférieur et des spécialités disciplinaires le terrain privilégié d'affirmation de légitimité professorale, la pédagogie relevant du domaine subalterne des tâches éducatives »* (Savoie, 2012).

On peut aussi comprendre leur soutien apporté – ou l'absence de contestation notable - à une modalité de formation successive, qui reposerait sur une formation disciplinaire qui aurait eu lieu dans les UFR et laisserait ensuite la place à une formation par compagnonnage,

conduite par des enseignants expérimentés. Si les savoirs disciplinaires transmis à l'université sont en quelque sorte extérieurs aux savoirs de l'expérience des praticiens que sont les enseignants, ils sont plus recevables lorsqu'ils viennent d'une supposée même profession, qui compterait en son sein plusieurs groupes : les enseignants chercheurs, les administrateurs et les praticiens (Friedson, 1986). Le rejet d'épreuves dans les concours qui porteraient sur des savoirs extérieurs à la profession – ainsi qu'en témoigne le retrait de l'épreuve de connaissance du système éducatif - est sans aucun doute à mettre au rang des arguments en faveur de ce contrôle que souhaite exercer toute profession ou profession en devenir sur les savoirs susceptibles de fonder sa légitimité.

Les paradigmes du magister, du technicien ou de l'ingénieur semblent plus propices à la constitution d'une profession, au sens d'organisation autonome, dans la mesure où ils permettent au corps enseignant de garder le contrôle sur la formation des « impétrants » et sur les savoirs nécessaires à ce contrôle. C'est probablement pour ces raisons aussi que les républicains, opposés aux pédagogues, parmi lesquels on retrouve des syndicats du second degré, dont le SNES, sont assez farouchement opposés à toute réforme censée reléguer au second plan les savoirs disciplinaires.

Pour autant, cette étude des représentations du corps enseignant par Hohl et Maurel se limite à deux associations de spécialistes qui rassemblent des enseignants du second degré. Elle semble conforter l'hypothèse de Maroy et Cattonar (*op.cit.*), dans la mesure où la professionnalisation équivaut à la spécialisation disciplinaire. Or il n'est pas certain que ce sentiment soit partagé de manière identique par les enseignants des premier et second degrés. Les histoires respectives de ces enseignants des premier et second degrés ne sont pas identiques, quand les premiers étaient formés il y a quelque temps dans des écoles normales en marge de l'université, les seconds l'étaient au sein de cette dernière. Pour le dire dans des termes un peu caricaturaux, les premiers voient leur formation s'« universitariser » alors que

les seconds la voient se « professionnaliser ». Probablement cette différence peut-elle les conduire à ne pas avoir les mêmes attentes à l'égard d'un processus de professionnalisation. Il serait par ailleurs instructif d'étudier les positions de leurs syndicats qui manifestent des attentes bien différentes, au sein même du premier degré, comme au sein du second degré...

Plus étrange pourrait être à ce sujet le positionnement idéologique des ministres de droite dont le soutien aux paradigmes cités précédemment est notable, notamment au moment de la masterisation (promotion du modèle successif, formation disciplinaire, puis par compagnonnage, concours fondés sur des épreuves liées presque exclusivement aux disciplines enseignées, mépris à peine voilé pour les sciences de l'éducation, forte valorisation du compagnonnage...) alors que la nécessité de faire évoluer le métier d'enseignant est de leur côté reconnue.

Concernant les travaux qui reposent sur des entretiens, ceux de Loizon, Carrière, Charvy, qui interrogent les formateurs, ils ne concernent que les personnels de l'IUFM de Bourgogne et reposent essentiellement sur des « activités déclarées ». Leurs travaux et leurs conclusions gagneraient à se confronter à des travaux plus propices à inscrire (ou non) les représentations des formateurs dans des tendances observables à grande échelle. Ils pourraient être confrontés à des travaux antérieurs qui portent sur des thèmes identiques, ce qui permettrait de mettre en lumière d'éventuelles évolutions des représentations des formateurs. Il conviendrait également de distinguer les formateurs en fonction non seulement de leur statut mais aussi des étudiants ou stagiaires auxquels ils s'adressent, PE, PLC ou PLP. Les définitions qu'ils donneraient de la professionnalisation pourraient peut-être, comme l'étude de Lang (*op.cit.*) semble le laisser entendre, laisser apparaître bien des divergences quant à ce qu'ils envisagent de la professionnalisation des enseignants.

Les enquêtes auprès des étudiants se destinant au métier de professeur des écoles, quant à elles, pourraient être prolongées en direction de ceux qui se destinent aux métiers de

professeurs des lycées et collèges et de professeurs de lycées professionnels, pour envisager ce que sont leurs attentes en termes de professionnalisation. Comme elles exercent une certaine influence sur les représentations des formateurs, mais aussi sur les choix des instituts quant aux contenus et aux dispositifs de formation, elles sont sans aucun doute à prendre en compte pour faire émerger les hybridations des définitions que les divers acteurs et usagers donnent à la notion de la professionnalisation.

L'étude de la position portée par les représentants des IUFM, au moment de la masterisation, laisse entendre que ceux-ci ont lissé les différences existant parmi les formateurs, pour mettre en avant une cohérence nécessaire à la sauvegarde de l'institut au sein d'une université dont les composantes ont farouchement lutté pour contrôler ou intervenir dans la formation des enseignants. Cette étude montre aussi des limites. Elle ne donne pas à voir une analyse suffisamment organisée des arguments opposés par les autres composantes de l'université pour maintenir leur contrôle sur la formation des enseignants. Or le recours à la notion de « déprofessionnalisation » invite à instruire sous un autre angle la défense des savoirs académiques que ces composantes portent, notamment parce que cette notion met au cœur du problème la question du contrôle des savoirs et qu'elle relativise la prégnance du modèle dominant du praticien réflexif.

En somme, cette étude devrait permettre d'identifier la position des acteurs en présence au moment où les ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) vont être créées. Il ne fait aucun doute que cette création va permettre de prendre davantage en considération les points de vue contrastés des différents acteurs et usagers de la formation des enseignants, quant à ce que doit être la professionnalisation de ces derniers. Sont appelés à la table des négociations, dans les comités de pilotage qui président à la création de ces ESPE, au sein de chaque université : le président de l'université, quelques directeurs de composantes dont ceux des IUFM, le recteur et quelques inspecteurs pédagogiques régionaux. Ces derniers

seront vraisemblablement plus sensibles aux représentations des enseignants du second degré, ils conduiront sans doute à remodeler les configurations à venir de la professionnalisation des enseignants. Il reste à savoir comment ils vont négocier avec les représentants des composantes et si la défense des savoirs disciplinaires, qu'ils portent chacun à leur manière, pourra trouver un accord qui satisfera à leurs représentations de ce que doit un « bon enseignant ». Quant aux représentants des ex-IUFM, quelles seront leurs positions dans ce processus de formation initiale des enseignants ? Se limiteront-ils à préserver le contrôle qu'ils exercent déjà majoritairement sur la formation des enseignants du premier degré et des conseillers principaux d'éducation ? Feront-ils entendre dans cette négociation entre trois parties – Etat employeur, composantes de l'université et eux-mêmes - les positions qu'ils ont jusqu'alors défendues pour élaborer et mettre en œuvre une certaine professionnalisation des enseignants des premier et second degrés et des lycées professionnels ?

L'équilibre qui sera trouvé entre les définitions concurrentes de la professionnalisation, portées par les différents protagonistes de la formation, conditionnera la formation des enseignants, dans les futures ESPE, notamment les effets qu'elle produira. La place accordée à chacun de ces protagonistes dans les futurs conseils de ces écoles déterminera alors leur pouvoir d'infléchir dans le sens souhaité la définition de ce que doit être la formation des enseignants.

Conclusion

Mon itinéraire de recherche s'est construit à partir de ma thèse en histoire qui tentait de comprendre comment se construisait le processus de démocratisation de l'enseignement secondaire au cours des trente dernières années. Cette thèse me permettait de m'approprier une méthode scientifique, celle de l'histoire politique, pour conduire des recherches relatives aux politiques éducatives. Cette méthode allait évoluer en même temps que mes objets d'étude se recentraient sur la formation des enseignants. Cette évolution était liée à une démarche volontaire d'approfondissement des connaissances que j'avais commencé à produire, mais elle était aussi nécessairement influencée par mon recrutement à l'IUFM de Bourgogne et par mon intégration à l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation).

J'ai alors emprunté à diverses disciplines leur point de vue et leur méthode. La sociologie de l'action publique me conduisait à tenter de comprendre comment les politiques de formation des enseignants étaient construites et surtout mises en œuvre, mais aussi à cerner les effets qu'elles produisaient. Dans le même temps, mon intégration au sein de l'IREDU m'avait conduit à dépasser l'étude des « grandes décisions », l'élaboration des « programmes d'action » par les acteurs politiques. Je tentais d'observer l'Etat en action, de comprendre comment les politiques étaient « instrumentées » et mises en œuvre par les acteurs opérationnels. Je m'efforçais aussi de mieux cerner les effets produits par cette mise en œuvre.

Le curricula réels – les contenus tels que les enseignants en formation se les appropriaient - me sont apparus comme étant les critères les plus pertinents pour évaluer ces effets, cela d'autant plus que mes activités au sein de l'IUFM m'amenaient à me professionnaliser moi aussi. Je devais aussi alimenter, questionner et fonder scientifiquement

mon activité de formateur. C'est la raison pour laquelle l'inscription de mes recherches s'est faite dans le cadre du paradigme du « praticien réflexif », qui me semblait propice à renseigner le processus de formation des enseignants, dans une perspective formative. C'est à partir de ce présupposé que j'ai tenté de comprendre comment étaient élaborées et mises en œuvre les politiques ciblant la formation des enseignants, mais aussi que j'ai tenté d'appréhender leurs effets.

Pour autant, mon adhésion récente au ROIP m'a engagé à prendre quelque distance par rapport à ce modèle. J'envisageais d'autres manières d'instruire la notion de professionnalisation. Les travaux, entre autres de Maroy et Cattonar (*op.cit.*), de même que ceux de Savoie (2009), prenaient un autre sens. Ils me conduisaient en quelque sorte à relativiser, tout au moins dans les analyses politiques que je tentais de mener, la place prépondérante accordée au modèle. C'est parce que j'ai voulu comprendre les résistances à l'adhésion à ce modèle, en en recherchant les causes tant au niveau des acteurs politiques que des acteurs opérationnels, que j'en suis venu à entreprendre une recherche qui se donnait pour but d'étudier comment dans les faits la professionnalisation s'était construite et était mise en œuvre dans les IUFM. Les définitions qu'en donnaient les acteurs, qui influençaient la configuration qu'elle prenait, devaient alors être étudiées. La mise en lumière de ces définitions permettrait de mesurer le décalage entre l'idéal de l'enseignant promu par – ou servant de référence à – des recherches en sciences de l'éducation, dont les miennes, et les modèles plus ou moins explicites qui, dans les faits, contribuent à façonner les représentations que se font les acteurs de cette professionnalisation. Ces nouvelles acceptions de la « (dé)professionnalisation » m'invitaient à prendre un virage qui affecterait quelques-uns des fondements de mes recherches en cours, notamment de celle qui vient d'être présentée.

Mes recherches à venir seront sans aucun doute articulées autour de questions relatives à cette notion de « professionnalisation ». Les ESPE qui entreront en fonction à la rentrée

2013 seront le théâtre d'une recomposition des rapports de force entre les divers acteurs qui contribuent à mettre œuvre une nouvelle formation des enseignants. Les choix de cadrage opérés par les ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, les négociations au sein des universités entre tous les protagonistes potentiels de la formation des enseignants, les interventions des organes déconcentrés du ministère de l'Education nationale dans cette formation, sont autant d'éléments qu'il conviendra d'observer et d'analyser pour comprendre non seulement ce que seront les définitions que ces acteurs proposent de la « professionnalisation » des enseignants, mais aussi la manière dont elle sera mise en œuvre. Les effets de cette nouvelle professionnalisation, quant à eux, pourront vraisemblablement être mis en lumière par l'étude des conditions qui seront offertes aux enseignants en devenir pour s'appropriier les contenus de formations proposés...

Bibliographie

AKRICH, M., CALLON M. LATOUR B. (2006) *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Mines ParisTech, les Presses « Sciences sociales ».

ALIN, C. (2012) « L'évaluation de l'évaluation de la formation des enseignants : vous avez dit "Pandémie" » in ETIENNE, R., CLAVIER, L. (Dir.) *L'évaluation dans la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan.

ALTET, M. (2011) « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser » in PAQUAY, L. ; ALTET, M. ; CHARLIER E. & PERRENOUD, P. (2011). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (4^{ème} édition).

ALTHUSSER, L. (1965) *Pour Marx*, Paris: Maspero.

ANDERSON-LEVITT, K. (2003) *Local Meanings, Global Schooling, Anthropology and World Culture Theory*, New York, Palgrave Mac Millan.

AMADE-ESCOT, C. ; DUGAL, J.-P. (2004) « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : recherche coopérative et savoirs didactiques » in *Recherche et formation*, N°46.

ANDERSON LORIN W. (2004) *Accroître l'efficacité des enseignants* (deuxième édition), Paris : Institut international de planification de l'éducation/UNESCO.

ARDOINO, J. et BERGER, G. (1986) « L'évaluation comme interprétation » in *Revue Pour*, N°107.

- ATTALI, A. et BRESSOUX P. (2002) *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du HCEé, Paris.
- AUBRET, J. (2009) « Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans des démarches de validation d'expérience » in *Recherche et formation*, N°62.
- AUDUC, J.-L. (2011) « Rapport Jolion sur la masterisation : Un réquisitoire sur sa mise en place », *Café pédagogique*, 12 octobre 2011.
- BACHELARD, G. (1993, 1^{ère} éd. 1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.
- BALL, S.J. (1994) *Education Reform. A Critical et Post-Structural Approach*, Buckingham. Open University Press.
- BANCEL, D. (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport du recteur Daniel Bancel au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, le 10 octobre 1989.
- BARRERE, A. (2002) « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » in *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, p. 481–497.
- BAILLAT, G., NICLOT, D., ULMA, D. (2010) *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck.
- BECKERS, J. (2008). « Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche » in PERRENOUD, P., M. ALTET, M. ; LESSARD, C. et PAQUET, L. (Ed.), *Conflits de savoirs en formation d'enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles : De Boeck.
- BECKERS, J. (2009). « Contribuer à la formation de “praticiens réflexifs”. Pistes de réflexion » in *Puzzle*, 26, 4-14.
- BERSTEIN, S., MILZA, P. (1998) *Axes et méthodes de l'histoire politique*, Paris : PUF.

- BISSONNETTE, S., RICHARD M. & GAUTHIER C. (2005) « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés » in *Revue Française de Pédagogie*, N° 150.
- BLAEVOET, J.P. (2006) « Accompagnement : une posture professionnelle spécifique » in *Revue recherche et formation*, N°52.
- BODERGAT, J.Y. (2006) « Dilemmes et ressources d'accompagnement en formation initiale » in *Revue recherche et formation*, N°51.
- BOUCHARD, P. (2003) « Les Républicains ont raison contre les pédagogues, mais le savent-ils ? » in *Les Temps modernes*, N°262, décembre 2002-janvier 2003.
- BOURDONCLE, R. (1993) « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe » in *Revue française de pédagogie*, N°105.
- BOURDONCLE, R. ; GONNIN-BOLO, A. ; BOUTINET, J.-P. (2009) « Entretien de J.-P. Boutinet sur l'accompagnement dans la formation » in *Recherche et formation*, N° 62.
- BRU M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Éditions Universitaires du Sud, Coll. Recherches et Pratiques Éducatives.
- BUISSON-FENET, H. (2007) « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique » in *Revue internationale de politique comparée*, Bruxelles : De Boeck.
- CALLON, M. (1986) « Élément pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de saint-Brieuc » in *L'année sociologique*, N°36.
- CARRAUD, F. (2010), « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? » in *Recherche et Formation*, N° 63.
- CASPARD, P., HEBRARD, J., CHERVEL, A. (1988), « Pour une histoire des disciplines scolaires » in *Histoire de l'éducation*, N° 38.

CASTONGUAY, M. (2011) *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.).

CHAPOULIE, J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris, éditions de la MSH.

CHAUBET, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. Montréal : thèse de doctorat. [En ligne]. Consulté le 18 février 2013.

COLLIN, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Montréal : Thèse de doctorat. [En ligne]. Consulté le 18 février 2013.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNE (2007) *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, Communication de la commission au conseil et au parlement européen, 3-08-2007, <http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/europe-ameliorer-formation-enseignants.html>.

COMITÉ SYNDICAL EUROPÉEN D'ÉDUCATION (2008) *L'Europe a besoin des enseignants*, etuce-policy.com, consulté le 25/11/2012.

CONSEIL EUROPÉEN (2007) « Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants » (2007/C 300/07).

CLOT, Y. (2000) « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie » in MAGGI, B.(dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Paris :PUF, 133-156.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES (2007) *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, Communication de la commission au conseil et au parlement européen, 3-08-2007, <http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/europe-ameliorer-formation-enseignants.html>.

CONDETTE, J.F. (2007) *Histoire de la formation des enseignants (XIXe-XXe siècle)*, Paris : L'Harmattan.

CNE (2001) *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, la www.ladocumentationfrancaise.fr, Consulté le 2/03/2009.

CONSEIL D'ETAT (2011), Décision N°341775 du 28 novembre 2011.

COURTOIS, G., DUMAY, J.-M. (1993) « Un entretien avec François Bayrou " L'exigence d'une formation professionnelle pour les futurs enseignants est parfaitement légitime " nous déclare le ministre de l'éducation nationale », *Le Monde*, 15 juillet 1993.

CRAHAY, M. (Ed), LAFONTAINE, A. (1994) *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruxelles : De Boeck.

CROS, F. (2004) « Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction" », in BRONCKART, J.-P., GATHER T. (Eds) *Transformer l'école*, Bruxelles : De Boeck.

DAENE, M., HARRIS, A. (1996) « Conceptions du rôle de conseil pédagogique dans la formation pédagogique à distance des enseignants » in *Recherche et formation*, N°26.

DANNER, M., GENELOT, S. (2012) « Evaluer le sentiment de professionnalisation des étudiants : enjeux et limites » in *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage*, 11ème colloque international de l'AFDECE, Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 octobre 2012.

DARCOS, X. (2008) *Lettre au président de la CDIUFM*, 21 juin 2008, site CDIUFM, consulté le 3-4-2009.

DARCOS, X. (2009) « Propos extraits de l'émission Les grandes gueules », 12 février 2009, <http://www.rmc.fr/blogs/lesgrandesgueules.php?post/2009/02/12/>, consulté le 10/10/2012.

DARDOT, P. LAVAL, C. (2009) *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La découverte.

DELEUZE, G. (1969) *Logique du sens*, Paris : Editions de Minuit.

DEROBERMASURE, A. (2012) *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Thèse sous la direction de Marc DEMEUSE, **Université de Mons**.

DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION ET DE LA CULTURE (2006) *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*, Eurydice.

DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaire de Namur.

DRAELANTS, H. (2009) *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles : De Boeck.

DUBAR, C., TRIPIER, P. (1998) *Sociologie des professions*, Paris : A. Colin.

DUBET, F. (2002) « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? » in *Education et sociétés*, Vol 1, N°9.

DUMAY, X., DUPRIEZ, V. (2009) *Efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck.

DURU-BELLAT, M., MINGAT, A. (1997) « La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice » in *Revue Française de Sociologie*, N°4.

- ETIENNE, R., CLAVIER, L. (Dir.) (2012) *L'évaluation dans la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan.
- FILÂTRE, D. (2009), *Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants*. Contribution du groupe « inter-conférences universitaires » adressée à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale (17 juillet 2009), [www.cpu](http://www.cpu.fr), consulté le 1-10-2012.
- FELOUZIS, G. & HANHART, S. (2011) « Gouverner l'éducation par les nombres. Usages, débats et controverses » in *Raisons éducatives*, Bruxelles : De Boeck.
- FERRY, L. (2003) « Améliorer la formation des enseignants ». Discours du 09/04/2003, Archives education.gouv.fr. site consulté le 3 octobre 2012.
- FORQUIN, J.-C. (2008) *Sociologie du curriculum*, Rennes : PUR.
- FORESTIER, Y. Pédagogisme et antipédagogisme : histoire des débats publics sur l'école et la pédagogie de la fin du XIXe siècle à nos jours, thèse sous la dir. de J-N. Luc, Université Paris IV et de B. Poucet, Université d'Amiens (Thèse en cours).
- FOUCAULT, M. (1969) *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.
- FREIDSON, E. (1986) *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- GARCIA, S. (2007) « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°166-167.
- GARNIER, B. (2008) « Circulation des savoirs entre universitaires et pédagogues dans une situation d'accompagnement » in *Revue recherche et formation*, N°57.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S. & SIMARD, D. (1997) *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy/Bruxelles : PUL/De Boeck université.

GAUTHIER, C., BISSONETTE, S. & RICHARD, M. (2007) « L'enseignement explicite » in DUPRIEZ, V., CHAPELLE, G. *Enseigner*, Paris ; PUF.

GOMEZ, F. (2001), « Le mémoire professionnel : professionnel ? Un qualificatif à interroger » in *Recherche et formation*, N°36.

GONIN-BOLO, A. (2003), « Le mémoire professionnel. Traduction des savoirs, médiation des formateurs » in *Recherche et formation*, N°40.

GOUTEYRON, A. (1992) *Rapport d'information sur la mise en place et le fonctionnement des IUFM*, Imprimerie du Sénat.

GRISAY, A. (1988), *Du mythe de la "bonne école" à la réalité (fuyante) de l'"école performante"*, Notes de recherche sur les performances des établissements scolaires, Doc. ron., Liège, Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université.

GRISAY, A. (1989), Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants", Doc. ron., Liège, Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université.

HATTIE, J.A.C. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating the achievement*. New York : Routledge.

HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2006) *Recommandation pour la formation des maîtres*, 31 octobre 2006, education.gouv.fr, consulté le 3-8-2009.

IGEN, IGAENR (2003) *La formation initiale et continue des maîtres*. Rapport conjoint. Education.gouv.fr, p. 25.

JOAS, H, (1999) *La créativité de l'agir*, Paris : Editions du Cerf.

JOLION, J.-M. (2011) *Masterisation de la formation initiale des enseignants : rapport d'étape. A la demande de mme Valérie Pécresse, Ministre en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche*, education.gouv.fr, consulté le 2-10-2012.

JORRO, A. (2012) « Une évaluation au service des acteurs » in Cultures de l'évaluation et dérivés évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage, 11ème colloque international de l'AFDECE , Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 octobre 2012.

KAHN, S. (2010) « Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives » in Kahn, S., HERSON, M., ORANGE RAVACHOL, D. (dir.) « Savoirs et collaboration entre enseignants et chercheurs en éducation » in *Recherches en éducation*, N° H.S., juin 2010.

KAMBOUCHNER, D. (2001) *Une école contre l'autre*, Paris : PUF, 2001.

KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P. (2002), « La pédagogie et les savoirs : éléments de débats. Débat entre Denis Kambouchner et Philippe Meirieu » in *Revue Française de Pédagogie* N° 137.

KASPI, A. (1993) *Rapport sur les IUFM à M. le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et à M. le ministre de l'Education nationale*, doc. ronéo.

KHERROUBI, M., ROCHEX, J.-Y. (2004) « La recherche en éducation dans les ZEP » in *Revue française de pédagogie*, N°146.

KUHN, T.S. (1972) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.

LANG, V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.

LANG, V. (2005) « Formateurs en IUFM : un monde composite » in ALTET, M. ; PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (2005) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

LAPOSTOLLE, G. (2004) *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*, Thèse de doctorat d'histoire contemporaine sous la direction de Serge WOLIKOW, co-direction Georges SOLAUX, Université de Bourgogne.

LAPOSTOLLE, G. (2005a) « L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, N°34.

LAPOSTOLLE, G. (2005b) « Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980 » in *Vingtième siècle, revue d'histoire*, N°86.

LAPOSTOLLE, G. (2006) « Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives » in *Politiques et management public*, Vol 24, N°1.

LAPOSTOLLE, G. (2007) « La politique des cycles à l'école primaire » in Suchaut Bruno (dir.), *Éléments d'évaluation de l'école primaire française. Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*, IREDU.

LAPOSTOLLE, G., GENELOT, S. (2007) « De la diffusion des savoirs universitaires dans la formation des maîtres. L'exemple du mémoire professionnel des professeurs des écoles », *Actes du Colloque d'Arras*, 3, 4, 5 mai 2007.

LAPOSTOLLE, G., MAUREL, L., VERNEY-CARRON, N. (2007), « Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France » [The professional report in initial teacher training in France] in *European Journal of Teacher Education*, vol 30, N°4.

LAPOSTOLLE, G. (2009) « Training the trainers of teachers in France : assessment and outlook » [La formation des formateurs d'enseignants en France : bilan et perspectives] in *European journal of vocational training [Revue européenne de formation professionnelle]*, vol 47, N°2, CEDEFOP, 2009.

LAPOSTOLLE, G., MABILON-BONFILS, B., GENELOT, S. (2009) “Transversal training within secondary teachers' training in the face of current reforms in France” in *Journal of Education for Teaching, International research and pedagogy*, Volume 35 Issue 3, August 2009.

LAPOSTOLLE, G., CHEVAILLIER, T. (2011), « Training the teachers in France in the early 2010s' » in *Journal of education for teaching*, vol 37, Issue IV.

LAPOSTOLLE, G, GENELOT, S. (2012) « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants », *Les sciences humaines dans les politiques éducatives : Evaluation des pratiques, professionnalisation et démocratisation de l'enseignement et de la recherche*, Lyon : ENS, *Revue Tracés*, Hors-série : 2012.

LAPOSTOLLE, G. (2012), *La formation des enseignants. Professionnalisation et recherche*, Dijon : Editions universitaires de Dijon.

LAPOSTOLLE, G., SOLOMON, R., GRISONI, P (2012), « Le pilotage par l'Etat de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours. Les incidences sur le métier de formateur », Symposium sous la direction de LAPOSTOLLE, G., MAUBANT, P., GAGNON, C., *La professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation et ses acteurs : sens, fonctions et pratiques du conseil et de l'accompagnement en formation professionnelle*, XVIIème Congrès de l'AMSE, Reims, 3 au 8 juin 2012. MEN (1989) Loi N° 89- 486, d'orientation, 10 juillet 1989, JORF.

LAPOSTOLLE, G. HOHL, T. (2012) «La réforme de la formation des enseignants en France met-elle en jeu des modalités d'évaluation compatibles avec leur professionnalisation ? » in *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage*, 11ème colloque international de l'AFDECE, Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 octobre 2012.

LAPOSTOLLE, G. HOHL, T. (dir.) (2013) *La professionnalisation des enseignants : enjeux, débats et perspectives*, Dijon : EUD (A paraître).

LASCOUMES P., LE GALES P. (dir.) (2004) *Gouverner par les instruments*, Paris : Presses de sciences po.

- LASCOUMES P., LE GALES P. (2007) *Sociologie de l'action publique*, Paris : Armand Colin.
- LATOUR, B. (1984) *Les microbes, guerre et paix*, Paris : Métailié.
- LATOUR, B. (1989) *La science en action*, Paris : La découverte.
- LAVAL, C., WEBER, L. (2002) *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Institut de recherches de la FSU, Editions : Nouveaux regards, Syllepse.
- LE BOUEDEC, G. (2007), « *Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel* » . *Penser l'accompagnement adulte*, Paris : PUF.
- LEFEVRE, H (1968) *Sociologie de Marx*, Paris : PUF.
- LEGENDRE, M.-F. & DAVID, R. (2007) « Les référentiels : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? » in DESJARDINS, J. ; ALTET, M ; ETIENNE, R. ; PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. (dir.) *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- LELIEVRE, C. (2009), « République et pédagogie », *Blog, Médiapart* (13 octobre 2009), consulté le 11 octobre 2012.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris, PUF.
- LEVEQUE, P.(1997) *Histoire des forces politiques en France*, T3, Paris : Armand Colin.
- LESSARD, C. (2000) « Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- LESSARD, C. (2006) « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative *evidence-based* » in *Revue française de pédagogie*, N°154.
- LOIZON, D. (2008) « Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche » in *Recherche et formation*, N°59.
- LOIZON, D. (2012) « La professionnalisation du point de vue des formateurs », Symposium sous la direction de LAPOSTOLLE, G., MAUBANT, P., GAGNON, C., *La*

professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation et ses acteurs : sens, fonctions et pratiques du conseil et de l'accompagnement en formation professionnelle, XVIIème Congrès de l'AMSE, Reims, 3 au 8 juin 2012. MEN (1989) Loi N° 89- 486, d'orientation, 10 juillet 1989, JORF.

MAROIS, W. (2009) *Rapport sur le recrutement et la formation des maîtres à Mme Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche* (remis le 17 juillet 2009), education.gouv .fr, consulté le 1-10-2012.

MAROY, C., CATTONAR, B. (2002) « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique in *Cahier de Recherche du GIRSEF*, N°18.

MAROY, C. (2006) « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire » in *Revue française de pédagogie*, N°155.

MAUBANT, P. (2007a). Sens et usages de l'analyse des pratiques l'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation in *Les dossiers des Sciences de l'Education* N° 18.

MAUBANT, P. (2007b) « Penser l'alternance comme une logique de professionnalisation » in MEHRAN, F., RONVEAUX, C. VANHULLE, S. (2007) *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck.

MAULINI, O. (2008) « Nouvelles compétences, anciennes méthodes ? Mouvements et contre-mouvements dans l'école et la formation des enseignants : le cas de Genève et de la Suisse » Colloque : *La formation des enseignants en Europe : approche comparative*, 9 et 10 décembre 2008.

MELLOUKI, M., WENTZEL, B. (2008) « La professionnalisation de la formation des enseignants : un cas de mondialisation et sa variation suisse », Colloque : *La formation des enseignants en Europe : approche comparative*, 9 et 10 décembre 2008.

MEN (1987) Note de service N°87-114 du 16-4-1987, *BOEN* du 19-04-1987.

MEN (1989) Loi N°89-486 du 10 juillet 1989, Loi d'orientation sur l'éducation, *JORF*.

MEN (1991a), Circulaire N°91-202, Contenus et validation des formations organisées par les IUFM, 2 juillet 1991, *JORF*.

MEN (1991, b) Circulaire N°91-263, Modalités de validation de la formation dans les IUFM des professeurs stagiaires lauréats des concours du CAPES, CAPET, CAPEPS, CAPLP2 de l'année 1991-1992 », 30 septembre 1991, *JORF*.

MEN (1992) Circulaire N° 92-118, Préparation des plans de formation des IUFM pour les années universitaires 1992-1994, 20 mars 1992, *JORF*.

MEN (1994a) Circulaire N° 26, Elaboration des projets pour 1995-1999, 14 novembre 1994, *JORF*.

MEN (1994b) Note de service N°94-271, Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale, 16 novembre 1994, *JORF*.

MEN (1997) Circulaire N°97-123, Mission du professeur exerçant en collègue, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, 23 mai 1997, *JORF*.

MEN (2001) Circulaire N°2001-150, Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des premier et second degrés, et des personnels d'éducation et d'orientation, 27 juillet 2001, *JORF*.

MEN (2002) Circulaire N° 2002-070, Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM », 4 avril 2002, *JORF*.

MEN (2005) Loi N° 2005-380, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 23 avril 2005, *JORF*.

MEN (2006) Arrêté du 19-12-2006 « Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM », *JORF*.

MEN (2007) Circulaire N° 2007-045, *Mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres*, 23 février 2007, *JORF*.

MEN (2007) Loi N° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, *JORF*.

MESR (2009a) Circulaire relative à la mise en place des diplômes nationaux des masters ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, N° 2009-1037 du 23-12-2009, *JORF*.

MEN (2009b), Arrêtés fixant les modalités d'organisation des concours de recrutement des professeurs des écoles, des professeurs certifiés, de professeurs d'éducation physique et sportive, de professeurs de lycée professionnel et de conseillers principaux d'éducation, 28 décembre 2009, *JORF*.

MEN (2010 a) Circulaire relative à l'organisation des stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement, N° 2010-102 du 13-7-2010, *JORF*.

MEN (2010b) Circulaire relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires, N° 2010-037 du 25-02-2010, *JORF*.

MESR (2007) Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, N°1199 du 10 août 2007, *JORF*.

MESR (2009) Circulaire relative à la mise en place des diplômes nationaux des masters ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, N° 2009-1037 du 23-12-2009, *JORF*.

MEURET, D. (2008) « Egalité et équité des systèmes éducatifs » in VAN ZANTEN (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris :PUF.

MEURET, D., BROCCOLICHI, S., DURU-BELLAT, M. (2001) « Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets » in *Les cahiers de l'IREDU*, N°62.

MOISAN, C., SIMON, J. (1997) *Les déterminants de la réussite scolaire dans les zones d'éducation prioritaire*, Paris, INRP.

MONS, N. (2007) *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF. »

MONS, N. (2008) « Efficacité des systèmes éducatifs » in VAN ZANTEN (dir.) in *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.

MONS, N. (2011) « in FELOUZIS G. & HANHART, S. (2011) « Gouverner l'éducation par les nombres. Usages, débats et controverses » in *Raisons éducatives*, Bruxelles : De Boeck.

OCDE (2005) *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, ocde.org, consulté le 25-11-2012.

MOUTON, J.-C. (2009) Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée, in *Recherche et formation*, N°62.

PASTRE, P. (1999) « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives » in *Education permanente* N° 139, 13-35.

PAQUAY, L. (2008) « Y a-t-il UNE bonne manière d'enseigner ? Mise en question de la Thèse de C. Gauthier » in CLANET, J. (2008) Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux in *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N° thématique.

PAQUAY, L. (2011) « Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants » in PAQUAY, L. ; ALTET, M. ; CHARLIER E. & PERRENOUD, P. (2011). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (4^{ème} édition).

PAQUAY, L. ; ALTET, M. ; CHARLIER E. & PERRENOUD, P. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

- PAUL, M. (2009) [Autour des mots] Accompagnement,, N° 62, *Recherche et formation*.
- PEREZ-ROUX, T. (2007) « Accompagnement des enseignants en formation initiale » in *Revue recherche et formation*, N°52.
- PERRENOUD, P (1993) « Curriculum : le formel, le réel, le caché » <http://www.unige.ch/fapse//SSE>, consulté le 1/10/2012.
- PERRENOUD, P. (1996) « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! » <http://www.unige.ch/fapse//SSE>, consulté le 2/12/2012.
- PINTO, L. (2009) *Le café du commerce des penseurs. A propos de la doxa intellectuelle*. Paris : Editions du Croquant.
- PNE (2004), *Etre formateur d'enseignants*, Ecole d'été du Pôle Nord-Est, 30 juin au 2 juillet, 2004, site CDIUFM, consulté le 23-01-2013.
- PNE (2012), *La masterisation*, Ecole de printemps, 5 avril 2012, Rapport, document interne, IUFM de Franche-Comté.
- POPPER, K. (1973) *La logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot.
- PROST, A., BON, A. (2011) « Le moment Allègre (1997-2000). De la réforme de l'Education nationale au soulèvement » in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 110.
- RAYOU, P. (2009) « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels » in *Education et sociétés*, Bruxelles : De Boeck, Vol I/N°23.
- RAYOU, P. VAN ZANTEN, A. (2004), *Enquêtes sur les nouveaux enseignants*, Paris : Bayard.
- REMOND, R. (2007) *Les droites aujourd'hui*, Paris : Seuil.
- REMOND, R. (dir .) (1988) *Pour une histoire politique*, Paris : Seuil.
- RIA, L. (2006) *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*, habilitation à diriger les recherches, Université de Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

ROBIEN (de), G. (2006) *Discours, Le Mans*, le 9 novembre 2006, [archives] education.gouv.fr, consulté le 8 novembre 2012.

ROBERT A. D. (1989), *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Education nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation*. Thèse pour le doctorat, Université René Descartes, Paris V, ss la dir. de Viviane ISAMBERT-JAMATI.

ROBERT A. D. ; TERRAL, H. (2000) *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF.

ROBIN, J-Y, VINATIER, I. (2011), *Conseiller et accompagner – un défi pour la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan.

ROQUET, P. (2009) « L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation » in *Revue recherche et formation*, N°62.

SAUSSEZ, F., ALLAL, L. (2007) « Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? » in *Mesure et Evaluation en éducation*, N°30.

SAVOIE P. (2009) « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français » in *Éducation et Sociétés*, N°23.

SAVOIE, P. (2013) « Métier, travail et formation des enseignants en perspective historique » in *Bulletin de la recherche de l'IFE*, N°16.

SAWICKI, F (2012) (dossier coordonné par) Les politiques scolaires, *Politix*, N°98, vol 2, Bruxelles : De Boeck.

SCHNEUWLY , B (2012) « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement » in TARDIF, M. ; BORGES, C. ; MALO, A. (dir.) (2012) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

SCHÖN, D. A. (1993) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques, [Traduit de SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith].

SFEZ, L. (1981) *Critique de la décision*, Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

SIMONDI, E., PERRENOUD, B. (2011) « Savoirs et Ethique dans l'accompagnement » in *Recherche et formation*, N°66..

SOLAUX, G. (1990) *La création du baccalauréat professionnel*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, sous la direction de Alain MINGAT, Université de Bourgogne.

SOLAUX, G. (2003) « Evaluation, concertation et processus de décision » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N°32.

TARDIF, M. (2010) « Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone ». Entretien de Maurice Tardif réalisé par Régis Malet. Site recherche.formation.org. consulté le 5-12-2012.

TARDIF, M. ; GAUTHIER, C. (2011) « L'enseignant comme "acteur rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? » in PAQUAY, L. ; ALTET, M. ; CHARLIER E. & PERRENOUD, P. (2011). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (4^{ème} édition).

TARDIF, M (2012) « Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive » in TARDIF, M. ; BORGES, C. ; MALO, A. (dir.) (2012) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

TARDIF, M. ; BORGES, C. ; MALO, A. (dir.) (2012) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

TOCHON, F.-V. (1994) *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.

- VAN ZANTEN, A. (2008) « Les politiques éducatives » in VAN ZANTEN (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.
- VINATIER I. (2009) *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.
- VISOLI, J., RIA, L. (2010) « Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques ? » in M. CIZERON, M., GAL-PETITFAUX, N. *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels*, Clermont Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- VERGNAUD, G. (1996) « Au fond de l'action, la conceptualisation » in BARBIER, J.M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- VIOLET, D. (2005) « Mythes d'accompagnement et représentation des pratiques dans la formation des maîtres » in *Revue recherche et formation*, N°50.
- WITTORSKI, R. (2008) « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés » in *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, N°105.

Annexes

I- Mes travaux de recherche

Articles

Lapostolle Guy, Genelot Sophie, « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants », Lyon, ENS, *Revue Tracés*, Hors-série : 2012.

Lapostolle G., Chevaillier Thierry, « Training the teachers in France in the early 2010s' » *Journal of education for teaching*, vol 37, Issue IV, 2011

Lapostolle Guy, Mabilon-Bonfils Béatrice, Genelot Sophie “Transversal training within secondary teachers' training in the face of current reforms in France”, *Journal of Education for Teaching, International research and pedagogy*, Volume 35 Issue 3, August 2009.

Lapostolle Guy, Chevaillier Thierry, « Formación inicial de los docentes de colegios en Francia » [La formation initiale des enseignants de collège en France] *Revista de education*, N° 350.9 de octobre 2009.

Lapostolle Guy, « Training the trainers of teachers in France : assessment and outlook » [La formation des formateurs d’enseignants en France : bilan et perspectives], *European journal of vocational training [Revue européenne de formation professionnelle]*, vol 47, N°2, CEDEFOP, 2009.

Lapostolle Guy, Chevaillier Thierry, “The reform of teacher training in France between necessity and constraints (1990-2007)” [La réforme de la formation des enseignants en France entre nécessité et contraintes (1990-2007)], *Higher Education in Europe*, Abingdon, UK : UNESCO : CEPES, november 2008.

Lapostolle Guy, Maurel Laurence, Verney-Carron Nicole, « Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France” [The professional report in initial teacher training in France], *European Journal of Teacher Education*, vol 30, N°4, ATEE, novembre 2007.

Lapostolle Guy, « Du bon usage de l’expertise dans les politiques éducatives », *Politiques et management public*, Paris, mars 2006.

Lapostolle Guy, « Du bon usage de la démocratisation. L'exemple des politiques éducatives depuis le début des années 1980 » *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, Paris, Presses de sciences Po, mai, juin, juillet 2005.

Lapostolle Guy, « L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, N°4, Paris, INETOP, 2005.

Lapostolle Guy, « Le SNEP au début des années 1980 : une position singulière parmi celles des autres syndicats enseignants » in Caritey B. Attali M. (dir.), « Le SNEP une histoire en débat », *Les cahiers de l'IHC*, Dijon, EUD, 2005.

Participation à des rapports de recherche et ouvrages

Lapostolle Guy « La politique des cycles à l'école primaire » in Suchaut Bruno (dir.), *Eléments d'évaluation de l'école primaire française. Rapport pour le Haut Conseil de l'Education*, IREDU, février 2007.

Ouvrages

Lapostolle Guy (dir.), *La formation des enseignants en France. Recherche et Professionnalisation*, Editions universitaires de Dijon, février 2012.

Lapostolle Guy, Mabillon-Bonfils Béatrice, Maurel Laurence, *Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable. Conseils, sujets corrigés*, Paris, Armand Colin, 2011.

Lapostolle Guy, Mabillon-Bonfils Béatrice, *Fiches de sciences de l'éducation*, Ellipse, mars 2010.

Communications

Lapostolle, G. et Hohl, T. (2012) La réforme de la formation des enseignants en France met-elle en jeu des modalités d'évaluation compatibles avec leur professionnalisation ? » in *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage*, 11^{ème} colloque international de l'AFDECE , Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 octobre 2012.

Lapostolle G., Grisoni P., Solomon R. (2012) «Le pilotage par l'Etat de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours. Les incidences sur le métier de formateur » in Maubant P., Lapostolle G., Gagnon C. « La professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation et ses acteurs : sens, fonctions et pratiques du conseil et de

l'accompagnement en formation professionnelle », symposium, Congrès de l'AMSE, Reims , 3-8 juin 2012.

Lapostolle Guy, Genelot Sophie (2011) « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants », *Les sciences humaines dans les politiques éducatives : Evaluation des pratiques, professionnalisation et démocratisation de l'enseignement et de la recherche*, journée d'études du 11 février 2011 à l'ENS de Lyon.

Lapostolle G (2010) « La connaissance du système éducatif est-elle un supplément d'âme pour les enseignants ? » in Lapostolle G., Mabilon-Bonfils B., Robbes B. , *Les savoirs de la professionnalisation des personnels de l'éducation, entre savoirs d'action et savoirs de la recherche*, symposium, Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et formation, AREF 2010. Genève, Suisse, 13-16 septembre 2010.

Genelot Sophie, Lapostolle Guy (2007) « De la diffusion des savoirs universitaires dans la formation des maîtres. L'exemple du mémoire professionnel des professeurs des écoles », *Actes du Colloque d'Arras*, 3, 4, 5 mai 2007.

Lapostolle G. (2005) « Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives ». Journée d'étude *Les autres lieux du politique*, Dijon, UMRCNRS 5605, 9 mars 2005.

Lapostolle G. (2004) « Le SNEP, "un bon élève" face à un nouveau gouvernement de gauche ? » Journée d'étude : « La place du SNEP dans l'histoire de l'éducation physique », Dijon, UMRCNRS 5605, 23 octobre 2004.

Lapostolle G. (2003) « La démocratisation scolaire : le rôle des socialistes dans les cabinets ministériels au début des années 1980 ». Journée d'étude des séminaires « socialisme » et « Histoire du mouvement ouvrier », Paris, OURS (Office universitaire de recherches socialistes) 15 janvier 2003.

II-Résumés de mes articles et communications mentionnés dans ce rapport

-relatifs aux effets de la formation

LAPOSTOLLE, G, GENELOT, S. (2007) « De la diffusion des savoirs universitaires dans la formation des maîtres. L'exemple du mémoire professionnel des professeurs des écoles », *Actes du Colloque d'Arras*, 3, 4, 5 mai 2007.

En prenant appui sur une étude des bibliographies des mémoires professionnels, cette enquête tente d'évaluer quelques aspects de la diffusion des savoirs issus de la recherche universitaire dans la formation des maîtres du premier degré. Sont mis en évidence la part de ces savoirs au regard d'autres savoirs mobilisés (pratiques, issus de théories non scientifiques), de même que les médias par lesquels ces savoirs diffusent (articles de vulgarisation, manuels...)

LAPOSTOLLE, G., MAUREL, L., VERNEY-CARRON, N. (2007), « Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants en France » [The professional report in initial teacher training in France], *European Journal of Teacher Education*, vol 30, N°4, ATEE.

Alors que les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) vont être intégrés à l'université, cet article questionne un des piliers de la validation de la formation des enseignants qui semble être remis en question : l'épreuve du «mémoire professionnel». Cette épreuve a pour but d'exercer les enseignants à porter un regard critique sur leur pratique, car sa finalité est de les préparer à s'adapter à la diversité des publics scolaires qu'ils rencontreront. C'est la raison pour laquelle l'État, malgré sa volonté de contrôler davantage la formation des enseignants, ne peut que définir l'épreuve de manière sommaire. Pour la préciser, il doit accorder sa confiance à une régulation effectuée par les formateurs, qu'il n'encourage cependant que modestement. Cette épreuve, malgré le regard positif que les spécialistes portent sur elle, pourrait même disparaître car l'État privilégie les modalités de formation efficaces sur le court terme, en ignorant les analyses qui intégreraient les besoins sur le plus long terme.

LAPOSTOLLE, G., MABILON-BONFILS, B., GENELOT, S. (2009) “Transversal training within secondary teachers' training in the face of current reforms in France”, *Journal of Education for Teaching, International research and pedagogy*, Volume 35 Issue 3, August 2009.

Cet article tente de définir ce que représente la formation transversale dans la formation des enseignants du second degré en France. Il tente dans le même temps d'évaluer la place qui lui est faite dans le cadre des deux années de formation des jeunes enseignants dans les IUFM. Constatant la moindre place occupée par cette formation, il interroge le sort qui pourrait lui être réservé dans le cadre des réformes à venir.

LAPOSTOLLE, G (2010) « La connaissance du système éducatif est-elle un supplément d'âme pour les enseignants ? » in LAPOSTOLLE, G., MABILON-BONFILS, B., ROBBES, B. , *Les savoirs de la professionnalisation des personnels de l'éducation, entre savoirs d'action et savoirs de la recherche*, symposium, Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et formation, AREF 2010. Genève, Suisse, 13-16 septembre 2010.

Une formation des enseignants exigeante ne saurait se fonder sur une approche restrictive des compétences qu'ils doivent maîtriser. Ne pas étayer ces compétences par une connaissance du système éducatif risque de réduire celles-ci à des actes techniques, dont seule l'efficacité immédiate serait observable. Or le métier d'enseignant nécessite des adaptations fréquentes aux différents contextes rencontrés, qui exigent bien plus que la maîtrise de simples techniques. La connaissance du système éducatif, parce qu'elle permet aux enseignants de resituer leurs pratiques dans différents contextes, conforte leur capacité d'adaptation. Elle alimente également les processus de conceptualisation et d'organisation des actions, qu'ils doivent mettre en œuvre dans ces pratiques. Reste qu'en dehors de timides prescriptions de l'Etat, qu'en dépit des travaux scientifiques en faveur d'une approche exigeante des compétences, cette connaissance du système éducatif peine à s'imposer comme un critère de recrutement des maîtres. Et pourtant, les idéologies en sa faveur ou en sa défaveur n'ont jamais été aussi proches l'une de l'autre.

LAPOSTOLLE, G., GENELOT, S. (2012) « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants », Lyon : *Tracés : ENS*

La place des sciences humaines et sociales dans la formation des maîtres des premier et second degrés semble être devenue une nécessité depuis une trentaine d'années, notamment en raison des évolutions des conditions de l'exercice du métier. Ces sciences sont en tout cas reconnues comme fondamentales par les scientifiques spécialistes de la formation professionnelle. Elles n'ont cependant pas toujours tenu la place et joué le rôle que l'on attendait d'elles dans les cursus de formation mis en œuvre au début des années 1990. Cette place et ce rôle semblent avoir été maintenus en deçà de ce que souhaitaient, quels qu'ils soient, les initiateurs de la rénovation de cette formation. Aussi, compte tenu des éléments dont nous disposons actuellement, pouvons-nous tenter, à partir des cadrages et contextes politiques que nous observons, de mesurer le sort que la nouvelle réforme leur réservera dans les années à venir.

LAPOSTOLLE, G. (dir.) (2012), *La formation des enseignants. Professionnalisation et recherche*, Dijon : Editions universitaires de Dijon.

Les enseignants ont vu les conditions d'exercice de leur métier se modifier profondément au cours des dernières décennies. Confrontés à des élèves qui sont parfois peu en phase avec les exigences et les codes de l'école, à des classes toujours plus hétérogènes, à un élargissement croissant des missions qui leur sont confiées, les enseignants sont plus que jamais au coeur des préoccupations de ceux qui, dans notre société, accordent une importance fondamentale à l'éducation. Cet ouvrage tente d'éclairer un moment décisif dans la carrière des enseignants, celui de leur formation initiale. Il recueille des contributions d'enseignants-chercheurs qui interviennent dans la formation professionnelle de futurs enseignants, et qui présentent leurs recherches ou celles qui se font dans leur domaine. Ils donnent à voir l'usage qu'ils en font lors de leur intervention auprès d'étudiants qui se destinent au métier d'enseignant. Ils montrent ainsi comment des apports scientifiques peuvent permettre de résoudre un certain nombre de problèmes professionnels ou de les reformuler afin de trouver des solutions qui peinaient à émerger dans les termes dans lesquels ces problèmes étaient posés précédemment. Ils montrent aussi comment, en permettant aux futurs enseignants de s'appropriier les méthodes utilisées pour conduire des recherches, ils peuvent les aider à mettre de l'ordre dans les questions qu'ils se posent ou encore à clarifier et problématiser les malaises qu'ils ressentent et qui peuvent parfois les submerger.

LAPOSTOLLE, G. HOHL, T. (2012) «La réforme de la formation des enseignants en France met-elle en jeu des modalités d'évaluation compatibles avec leur professionnalisation ? » in *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage*, 11ème colloque international de l'AFDECE, Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 octobre 2012.

L'objet de cette communication est de questionner comment et dans quelle mesure la récente réforme de la formation des enseignants en France, appelée plus couramment "masterisation", a modifié les pratiques de formation de ces enseignants, notamment en transformant les modalités, la fonction et la nature des évaluations qui étaient mises en oeuvre tout au long de leur cursus de formation. Si l'on considère en effet qu'un processus de professionnalisation peut s'entendre comme une forme de " déscolarisation " des jeunes étudiants qui vont s'approprier un métier, un certain nombre d'indicateurs semblent montrer que la "masterisation " a eu pour effet de modifier en profondeur le processus de déscolarisation, tel qu'il s'était progressivement construit depuis le début des années 1990.

-relatifs à l'élaboration et à la mise en œuvre des réformes

LAPOSTOLLE, G. (2004) *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*, Thèse de doctorat d'histoire contemporaine sous la direction de Serge WOLIKOW, co-direction Georges SOLAUX, Université de Bourgogne.

La démocratisation de l'enseignement secondaire est un objectif qui a sous-tendu les politiques éducatives des ministres de l'Education nationale qui se sont succédés lors des deux septennats de François Mitterrand. Cependant, chacun de ces ministres, en fonction de ses convictions propres, des contextes qu'il a traversés et des forces qui se sont opposées à lui, a contribué à donner une configuration singulière à cet objectif. Cette thèse tente de mettre en lumière les différentes configurations que la démocratisation de l'enseignement secondaire a prises au cours de cette période. Elle interroge également les effets de ces politiques successives. Tout en tentant de s'intégrer dans un vaste champ disciplinaire qui propose diverses hypothèses interprétatives des causes de dysfonctionnement du système éducatif, cette histoire politique questionne aussi chacune de ces hypothèses.

LAPOSTOLLE Guy (2005) « L'orientation des élèves au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation », Paris, INETOP, *L'orientation scolaire et professionnelle*.

L'orientation des élèves au collège questionne le type de démocratisation de l'enseignement secondaire que l'on essaie de mettre en oeuvre. Une histoire politique des vingt-cinq dernières années montre que lorsqu'il s'agit d'élever globalement le niveau de la formation des élèves (démocratisation quantitative), un certain consensus règne entre les différents acteurs qui participent aux décisions relatives à cette orientation, en partie parce que cet objectif peut être profitable aux individus. En revanche, dès lors que l'individu passe au premier plan (démocratisation qualitative) et qu'il risque de porter atteinte à une certaine conception du bien commun, les décisions font l'objet de luttes plus âpres. Lorsque les décisions relatives à l'orientation des élèves entendent s'inscrire dans une dynamique de démocratisation qualitative, elles semblent plus difficiles à prendre et sont souvent suivies d'effets discutables.

LAPOSTOLLE, G. (2006) « Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives », *Politiques et management public*, Vol 24, N°1, Paris : Politiques et management public.

Les experts sont des acteurs qui participent à la construction des décisions politiques relatives à l'école. Ils permettent aux politiques de s'approprier les connaissances scientifiques susceptibles de guider leurs actions. Ils contribuent aussi, par les débats qu'ils organisent avec un public nombreux et divers, à une certaine forme de validation des connaissances scientifiques, tout en « complétant » le processus démocratique qui conduit à la décision. Néanmoins, leurs recommandations, de même que celles des scientifiques, sont peu prises en considération. Vraisemblablement parce que les politiques sont plus soucieux de l'impact médiatique des décisions qu'ils prennent que de l'efficacité qu'elles peuvent avoir. Cependant, il serait abusif de conclure que la présence de ces acteurs est vaine. Au contraire, ils sont bien souvent instrumentalisés. Leurs travaux servent de « ballons d'essai » et leurs recommandations peuvent aussi conférer une caution scientifique à des arguments qui sont originellement de nature idéologique. En somme, le ministre semble être celui des protagonistes de la décision qui peut tirer le meilleur parti de la présence de l'expert, car au final, ses choix peuvent se parer de tous les signes qui distinguent la science de l'idéologie.

LAPOSTOLLE Guy (2005) « Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980, Paris, Presses des sciences po, *Vingtième siècle, revue d'histoire*.

Les débats actuels sur la « discrimination positive » ont tendance à opposer des partisans et des adversaires pas toujours conscients des applications déjà effectives de ce principe. La politique des « zones d'éducation prioritaires » étudiée ici par Guy Lapostolle en est un exemple parmi d'autres. La question est donc moins de savoir s'il faut ou non s'engager dans cette voie que de pouvoir évaluer si les résultats obtenus répondent aux objectifs gouvernementaux. Et elle conduit à se demander si l'État est aujourd'hui capable d'amender sa politique scolaire en tenant compte de l'expertise scientifique plutôt qu'en se concentrant sur la présentation et l'accompagnement médiatiques de ses décisions.

LAPOSTOLLE, G., CHEVAILLIER, T. (2008) “The reform of teacher training in France between necessity and constraints (1990-2007)” [La réforme de la formation des enseignants en France entre nécessité et contraintes (1990-2007)], *Higher Education in Europe*, Abingdon, UK : UNESCO : CEPES, november 2008.

Creation of the Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFMs) testifies to the ambition to train new teachers who are in a better position to respond to the challenges of democratisation of secondary education. It is an issue of adding fresh impetus while taking into account a number of the consequences. However, if by and large, the IUFM seems to have responded to the aims set, a certain number of changes could be envisaged to still increase performance. Their integration with university, as laid down in the Fillon Law of 2005, could be one factor helping to increase efficiency.

LAPOSTOLLE, G. (2009) « Training the trainers of teachers in France : assessment and outlook » [La formation des formateurs d'enseignants en France : bilan et perspectives], *European journal of vocational training [Revue européenne de formation professionnelle]*, vol 47, N°2, CEDEFOP, 2009.

With the creation of IUFMs (university institutes of teacher training) in the 1990s, the training of teacher trainers in France has become a fundamental part of the renewal of teacher training. It is seen as a fundamental lever for the IUFMs to achieve the tasks and goals entrusted to them: training teachers who need to accommodate the new demands of their profession. To do this, the IUFMs have established 'trainer training programmes'. A closer look at these programmes reveals that a professionalisation of trainers has begun which is giving the IUFMs a stronger role in working towards achieving the goals set. However, some current reforms seem to be questioning the future of this professionalisation and, beyond that, the place and role that the IUFMs will play both in training teachers as well as in the universities in which they have just been integrated.

LAPOSTOLLE, G., CHEVAILLIER, T. (2011), « Training the teachers in France in the early 2010s' » *Journal of education for teaching*, vol 37, Issue IV

The organisation of teacher training was thoroughly transformed in France in 2010. This transformation was the consequence of three interrelated reforms: the requirement of a Master's degree for all teachers, the new recruitment process for teachers and the integration of teacher training colleges (IUFM) into the universities. Universities are now responsible for providing initial training in programmes leading to a Master's degree. The state school system then recruits graduates through a competitive examination and newly recruited teachers are offered 'deferred initial training', the exact content and duration of which have not yet been fully specified. By looking at the former conditions of training and at the new organisation, it is, however, possible to outline the content and purpose of this further training.

LAPOSTOLLE, G., SOLOMON, R., GRISONI, P (2012), « Le pilotage par l'Etat de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours. Les incidences sur le métier de formateur », Symposium sous la direction de LAPOSTOLLE, G., MAUBANT, P., GAGNON, C., *La professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation et ses acteurs : sens, fonctions et pratiques du conseil et de l'accompagnement en formation professionnelle*, XVIIème Congrès de l'AMSE, Reims, 3 au 8 juin 2012. MEN (1989) Loi N° 89- 486, d'orientation, 10 juillet 1989, JORF.

Cette communication étudie les transformations historiques de la notion de « professionnalisation », vue à travers la lentille de l'État, des années 1990 à nos jours. Son objet est de présenter et d'analyser, à partir de textes officiels en provenance de l'État et d'un certain nombre de rapports d'experts concernant la formation et le recrutement des enseignants, ce que l'État attend des enseignants qu'il souhaite voir travailler à son service. En prenant appui sur les usages faits de la notion, sur les finalités plus ou moins explicites qui lui sont conférées et sur les contenus de formation et les modalités de recrutement proposés, les auteurs tentent de mettre en lumière les évolutions de la notion de "professionnalisation" du point de vue de l'État.

