



**HAL**  
open science

## A propos de l'enquête “ Des écoles normales à l'ESPE ”

Jean-Pierre Chevalier, Catherine Dorison, Maryse Lopez

### ► To cite this version:

Jean-Pierre Chevalier, Catherine Dorison, Maryse Lopez. A propos de l'enquête “ Des écoles normales à l'ESPE ”. Géohistoire des IUFM de la banlieue parisienne (1989-2013). Approches spatiales et matérielles, atelier du 10 Octobre, UPEC, CRHEC Centre de Recherche en Histoire Européenne Comparée, Oct 2023, Créteil, France. hal-04317064

**HAL Id: hal-04317064**

**<https://hal.science/hal-04317064v1>**

Submitted on 1 Dec 2023

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

## A propos de l'enquête « Des écoles normales à l'ESPE »

Jean-Pierre Chevalier, CY Cergy-Paris Université, laboratoire EMA.

Catherine Dorison, CY Cergy-Paris Université, laboratoire EMA.

Maryse Lopez, CY Cergy-Paris Université, laboratoire EMA.

Communication à **Créteil le 10 octobre 2023** dans le cadre des ateliers de Géohistoire des IUFM en banlieue parisienne (1989-2013) de l'ouvrage *Des écoles normales à l'ESPE Témoignages de formateurs* », Presses universitaires de Grenoble, 2018.



### **Géohistoire des IUFM de la banlieue parisienne (1989-2013) Approches spatiales et matérielles**

#### **Dia 3**

Le projet de l'ouvrage naît à la fin de l'année 2015. Ce moment est celui de la sortie d'une crise institutionnelle dans l'organisation de la formation des enseignants. Crise au niveau national et crise au niveau local, celui de l'académie de Versailles. Le double moment de l'intégration à l'université suivi de la mastérisation des enseignants constitue en effet une réelle crise au sens où les tensions sont très fortes et que pendant des mois l'issue est incertaine.

Mais, ce projet s'inscrit aussi fortement dans l'histoire de l'IUFM de l'académie de Versailles, au sens où il est un des prolongements de la réflexion collective menée au sein de cet institut sur les modalités de la formation des maîtres.

Il s'agit donc d'un projet à la fois militant et scientifique. Militant, car écrit au moment d'une sortie d'une crise institutionnelle douloureuse, par des enseignants chercheurs qui avaient tous été des acteurs très engagés pendant la période.

Projet scientifique car ce livre repose sur une enquête longue et qu'il apporte des connaissances sur la façon dont se pratiquait la formation des enseignants dans l'académie de Versailles, sur les ambitions des formateurs et sur le métier de formateur.

## I. Le contexte du projet

### **Contexte institutionnel : la sortie d'une crise institutionnelle au niveau national et au niveau local.**

#### **Premier temps de la crise : l'intégration à l'université et la première mastérisation.**

##### **Dia 4**

En 2005, la loi du 23 avril d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école modifie le statut des IUFM. Ils perdent leur statut autonome pour devenir des composantes de l'université. Dans le cas de l'IUFM de Versailles, l'IUFM est intégré dans une « petite université ». Il en fait gonfler les effectifs et plus encore le budget. L'intégration à l'université de Cergy-Pontoise va signifier dans le cas de l'IUFM de l'académie de Versailles, une intégration des services de pilotage (gestion des enseignants, services financiers) et des services administratifs. Economie de moyens et surtout récupération par l'université intégratrice d'une partie des moyens de l'IUFM, dont son précieux fond de réserve.

En même temps, sont décidées de nouvelles modalités de formation qui impactent particulièrement la formation des professeurs des écoles : ils ont une journée de responsabilité par semaine dans une classe au fil de l'année. Auparavant lors de leurs semaines de stage en responsabilité ils remplaçaient un titulaire qui partait alors en stage de formation continue. Cela réduit le volume de formation continue et permet une économie de postes de titulaires. Simultanément, le temps en responsabilité des professeurs du second degré est allongé, là aussi permettant d'économiser des postes.

##### Première mastérisation

Dans la logique proclamée de l'intégration à l'université, est décidée en 2008 la mastérisation de la formation des enseignants. Nous l'appelons la « première mastérisation », mastérisation Péresse sous la présidence de Sarkozy. Le concours de recrutement est placé en fin de deuxième année de master. Ne pourront passer les concours de recrutement que les titulaires d'un master ou des candidats inscrits en deuxième année de master. Désormais réputés formés à l'université avant le concours, les lauréats des concours ne recevront qu'une formation allégée après leur recrutement et se verront confier des classes en responsabilité pour la totalité de leur temps de service. L'argument est que la formation cesse d'être organisée dans un modèle « successif » : une formation académique suivie d'une formation professionnelle, pour être organisée selon un modèle simultané. Cette décision de mastérisation pose des problèmes très compliqués pour les formations aux métiers d'enseignants dans les lycées professionnels, pour lesquels les candidats ont très rarement un niveau master.

Quelles sont les conséquences particulières de la mastérisation pour l'IUFM de Versailles ?

##### **Dia 5.**

## Versailles comme Créteil est une académie importatrice

**Premièrement** une baisse très importante des effectifs qui résulte de **la baisse des effectifs** des étudiants préparant le concours de professeur des écoles et de la disparition des stagiaires. D'un point haut de 6750 étudiants et stagiaires en 2002, on descendra à 1849 en 2011 (point le plus bas). Ce contexte démographique est spécifique aux académies importatrices et plus particulièrement de Créteil et Versailles. Ce n'est pas celui des IUFM exportateurs d'enseignants ou autosuffisants. \*

La baisse du nombre d'étudiants vient de ce que :

a/ les IUFM exportateurs (Rennes, Bordeaux...) gardent leurs étudiants pendant les deux ans du master ;

### **Dia 6.**

Le recteur Boissinot favorise la concurrence entre universités de l'académie

b/ Les 5 universités de l'académie de Versailles ouvrent des formations de master préparant aux concours de recrutement, notamment pour les professeurs des écoles. Leurs étudiants ne sont plus inscrits à l'IUFM. Elles offrent ainsi un débouché à leurs licences. S'ouvre alors une période de concurrence entre les universités, avec l'appui bienveillant du recteur Boissinot qui est partisan de transférer toute la FDM aux universités, laissant ensuite les entretiens d'embauche aux rectorats. Le mot même d'IUFM est proscrit par le recteur, l'IUFM devient « l'école interne », les corps d'inspection ne doivent plus prononcer le mot IUFM.

Cette baisse des effectifs conduit à des sous-services enseignants très importants—Les postes en service partagé, qui étaient nombreux dans les formations du second degré, ne sont pas renouvelés, les départs en retraite ne sont pas remplacés. Les enseignants à temps plein de l'IUFM sont incités à effectuer une partie de leur service dans les autres universités. Dispersion des lieux d'exercice, instabilité, incertitudes, rétrécissement des équipes pédagogiques.

- **Deuxièmement, les supports budgétaires des postes devenus vacants sont transférés à l'université** de Cergy-Pontoise et utilisés pour d'autres UFR ou « gelés ». Des miettes sont données aux autres universités qui jalouent, à juste titre, celle de Cergy. Quand en 2013, la loi créant les Espé édictera une « sanctuarisation » des moyens des ex-IUFM, de nombreux postes de l'ex-IUFM de Versailles auront déjà été transférés hors de la formation des enseignants et d'autres continueront à être gelés ;  
Une petite partie des supports budgétaires est utilisée pour créer des postes d'enseignants chercheurs qui seront pour la plupart membres d'un laboratoire qui se crée à ce moment-là et deviendra un des laboratoires d'adossement des masters mention éducation et formation. Pour la première fois, des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie sont recrutés de façon systématique. Mais ils sont en concurrence avec des professeurs d'IUFM.
- **Troisièmement**, face à la baisse des effectifs, le président de l'université intégratrice encourage les enseignants chercheurs à **développer une offre de masters dans le domaine de l'éducation** mais au-delà de la formation des enseignants. L'IUFM crée des formations diplômantes y compris des licences professionnelles et deux parcours de L3.

- A cela, s'ajoutent des fermetures de sites (Versailles, Antony, Etolles) et des déplacements de personnels et l'ouverture d'un site à Gennevilliers. Dans le cas d'un site, l'université estime qu'il coûte trop cher à entretenir, dans l'autre cas une opération immobilière de la ville vise la récupération de terrains particulièrement bien situés.

## - Dia 7

### **Deuxième temps de la crise : la création des Espé et la deuxième mastérisation.**

En 2013, après l'arrivée de la gauche au pouvoir sont créées les Espé. Le recrutement des enseignants s'effectue en fin de première année de master, la deuxième année est consacrée à la préparation du master et aux stages en vue de la titularisation. C'est la deuxième mastérisation : les maquettes de deuxième année doivent tenir compte de ce stage.

Le cas de l'académie de Versailles avec 5 universités ayant toutes des masters enseignement est particulièrement complexe. Le dernier directeur de l'IUFM demeure à la tête de l'ex-IUFM qui devient une sorte d'UFR de l'éducation. Parallèlement un VP de Cergy est nommé administrateur provisoire pour la préfiguration de l'ESPE. Il candidate à la direction de l'ESPE. Le conseil d'école de l'ESPE propose son nom au ministre, qui nomme une autre candidate qui n'avait pas été soutenue par le conseil (février 2014). La présidence de l'UCP crée l'Institut d'éducation (11 février 2014) visant à transformer l'IUFM en une sorte d'UFR d'éducation à l'instar de ce qui se passe à Montpellier. Un long bras de fer s'engage entre le président de l'université et le ministre. L'espé sera-t-elle une coquille vide ? La directrice de l'espé nommée par le Ministre démissionne au bout de quelques mois, nouvelle administration provisoire, puis nouvelle directrice qui, à son tour, démissionne dès avril 2015.

La sortie de la crise institutionnelle s'amorce avec la dissolution de l'Institut d'éducation (24/11/2015). et la nomination d'un nouveau directeur, universitaire aguerris.

### **Restent les effets structurels des crises :**

La chute des effectifs étudiants, la dégradation des conditions de travail des formateurs, accompagné pour la plupart du sentiment que leur travail est discrédité.

Ces conséquences nous, c'est-à-dire les chercheurs qui ont mené ce travail, les connaissances du fait des responsabilités que nous avons exercées et précisément des difficultés que nous avons eu à y faire face.

Tout d'abord la dégradation des conditions de travail, notamment à cause de la **dispersion des lieux d'enseignement** (les formateurs interviennent à la fois sur les anciens sites de l'IUFM et dans les universités) **et la fin des équipes** et du travail collectif.

A cela s'ajoute la **montée des tensions inter catégorielles** entre les différentes catégories de formateurs. Notamment entre les jeunes enseignants chercheurs nouvellement recrutés et les anciens professeurs d'IUFM.

Mais plus profondément, **c'est le sens du travail qui est atteint.**

Pour les professeurs des écoles, la maîtrise signifie en premier lieu **une diminution drastique des horaires**, en particulier pour les disciplines autres que le français et les mathématiques. L'expression qui revient dans la bouche des témoins est celle **d'émiettement, de poussières d'EC**. Ce qui touché c'est le projet d'une formation globale, cohérente. L'évaluation est un point de tension important. Pour des formateurs qui ont expliqué pendant des années la spécificité de l'évaluation formative, pour lesquels la réflexion sur l'évaluation et ses modalités est fondamentale, l'organisation en UE et en EC qu'il faut évaluer ne bouleverse pas seulement les habitudes mais plus profondément les principes professionnels.

Enfin une autre conséquence de l'intégration et de la maîtrise est la transformation complète du travail avec les terrains. Selon les témoignages, il devient quasiment impossible **d'aller dans les classes, de déployer dans la durée une réflexion** articulant les apports didactiques et les observations de terrain.

#### **Dia 8**

#### **La légitimité des formateurs et de leurs pratiques de formation en question.**

Une question récurrente, déjà présente lors de la création des IUFM, était particulièrement en débat : celle de la légitimité des formateurs à temps plein. L'inspection générale dans un rapport de septembre 2014, plaide pour des formateurs « de terrain », gardant une partie de leur service en établissement scolaire, nommés pour une période courte dans l'institut de formation. Le modèle, repris à la fin des années 2000, comme juste avant la création des IUFM, est donc celui d'une formation assurée, d'une part par des enseignants-chercheurs spécialistes des disciplines académiques et, d'autre part par des professionnels de terrain, sélectionnés par leur hiérarchie.

Ce qui est contesté c'est l'existence d'un corps permanent de formateurs à temps plein. La légitimité des formateurs professeurs des écoles ne tiendrait qu'à leur pratique dans les écoles, quant à celle de profs du second degré, elle n'existe pas quand il s'agit de former disciplinairement des PE. Faire reposer la légitimité sur la permanence de la pratique individuelle, c'est affirmer que le métier de formateur n'a rien de spécifique par rapport au métier d'enseignement. Il n'y a donc pas de culture professionnelle de ce métier qui n'existe pas.

Or précisément ce que montre notre enquête c'est la spécificité de cette culture professionnelle et comment elle se forme.

#### **Contexte scientifique : la réflexion collective sur la formation de formateurs à l'IUFM de Versailles.**

#### **Dia 9**

**Scénarios de formation : le colloque de 2006, le colloque de 2016.**

**Cette recherche s'inscrit dans la continuité d'une réflexion sur la formation des formateurs d'enseignants** bien ancrée dans l'IUFM de l'académie de Versailles. Dès la fin des années 90, la formation de formateurs s'organise de façon systématique à l'intérieur de l'IUFM avec une offre diversifiée dans un plan de formation interne. Des équipes de didacticiens travaillent sur les conditions de la formation des maitres. En 2006, l'IUFM organise un colloque intitulé « Scénarios de formation » qui cherche à contribuer au débat sur les différentes modalités de formation des enseignants. En 2010, lors de la première mastérisation est créé un parcours de master : formation de formateurs, qui en toute modestie est une grande réussite. En 2015, les organisateurs du colloque de 2006 projettent d'organiser le colloque « Scénarios de formation, 10 ans après » qui se tiendra effectivement en novembre 2016. Le laboratoire EMA participe activement à la préparation du colloque et en particulier les spécialistes des didactiques. Il s'agit lors de ce colloque de faire un bilan des effets sur les formations des transformations institutionnelles, universitarisation, mastérisation.

C'est dans ce contexte, que quelques enseignants chercheurs vont construire un projet de recueil de témoignages portant sur une période plus longue.

Il est très important de souligner que dans la commande que l'équipe se fait à elle-même, l'intérêt pour les pratiques de formation est central beaucoup plus que la mémoire d'évènements précis. La question fédératrice est : quels effets des transformations institutionnelles sur les acteurs de la formation, sur leurs pratiques de formation ? En interrogeant des retraités ou des collègues en fin de carrière la question pouvait valoir pour le passage des écoles normales à l'IUFM et ne pas être cantonnée dans la période la plus récente. Le questionnaire tel qu'il est collectivement élaboré porte la marque de ce questionnement et aussi du souci de la transmission, ainsi une question porte sur le message à un nouveau formateur. Les questions cherchaient à faire évoquer des moments précis d'action.

### **Une équipe où les didacticiens sont très présents**

Cette importance accordée aux pratiques de formation est le reflet de la composition de l'équipe. Elle est composée d'enseignants chercheurs qui sont presque tous des spécialistes de la didactique d'une discipline. Le rapport à la dimension historique est certes très présent dans les travaux de plusieurs des membres de l'équipe : Jean Pierre Chevalier a beaucoup travaillé sur l'histoire de la didactique de la géographie, Maryse Lopez a consacré sa thèse à l'histoire de l'enseignement du français en lycée professionnel, Catherine Dorison a travaillé sur l'histoire de l'enseignement dans la seconde moitié du XXème siècle et en particulier sur l'enseignement spécialisé. Mais la dimension didactique reste fondamentale. Certains travaux d'Anissa Belhadjin portent aussi sur l'histoire de l'enseignement du français en lycée professionnel mais elle travaille particulièrement sur la didactique du français, de même Marie -Laure Elalouf, spécialiste de linguistique et de la didactique de la grammaire.

Tous les membres de l'équipe ont en commun d'avoir exercé des responsabilités administratives, d'avoir eu des mandats syndicaux au sein de l'institution. Pour certains

d'entre nous depuis les années 90 et pour tous dans la période la plus récente. Ils sont donc parfaitement identifiés par les différents interviewés.

### **Dia 10**

## **II. Les choix méthodologiques**

### **Le choix de la périodisation**

Le livre s'intitule « Des écoles normales à l'ESPE », nous avons donc fait le choix de recueillir des témoignages sur une période longue, en amont de la période de l'IUFM et en aval. Pourquoi ce choix, d'inclure les écoles normales ?

D'une part, en 2015, au moment de la naissance du projet, il y a encore de nombreux formateurs dans l'ESPE qui ont commencé leur carrière avant la création des IUFM (13 de nos 43 témoins). Nous étions curieux de savoir si le passage des écoles normales à l'IUFM avait signifié une rupture dans les pratiques de formation et quels avait été, à ce moment-là, l'impact des transformations institutionnelles.

D'autre part, nous savions aussi, précisément parce qu'étant formateurs, que certaines pratiques de formation avaient une histoire bien antérieure à la création des IUFM. Le choix de l'objet général : les pratiques de formation nous conduisait à ne pas considérer seulement les ruptures institutionnelles mais aussi les continuités. Comment les mêmes formateurs avaient-ils transformé leurs pratiques de formation des écoles normales à l'IUFM, de l'IUFM à l'ESPE ?

Ajoutons à cela une certaine irritation à l'égard des discours de table rase et plus sérieusement une réelle interrogation sur l'éternelle oscillation, dans les discours sur l'enseignement, entre l'invocation respectueuse des grands ancêtres et l'ignorance des expériences antérieures, qui interdit toute accumulation.

### **Dia 11.**

### **Le choix de l'enquête orale**

Le mode d'enquête choisi, le recueil de témoignages oraux, est d'abord lié à la dimension militante de ce projet. Il s'agissait de donner la parole aux acteurs et c'est clairement comme cela que plusieurs de nos témoins l'ont vécu.

Mais le choix de l'enquête orale vient aussi de la nature des informations recherchées. Il nous a semblé le plus adéquat pour savoir en quoi consistait le travail des professeurs d'école normale, celui des professeurs et autres formateurs d'IUFM. Nous voulions être au plus près des pratiques. Non pas des pratiques prescrites : il existe de nombreux ouvrages qui définissent ce que doit être la formation des enseignants. On pourrait même faire une histoire des prescriptions institutionnelles et une histoire des préconisations des chercheurs. Nous voulions avoir des témoignages sur ce qui se passait effectivement. Et un des premiers enseignements de l'enquête est précisément l'hétérogénéité des pratiques de formation, même si les questions à résoudre sont communes.

Il nous paraissait important de faire parler des témoins ayant été formateurs. De tels témoignages n'existent pas. Le livre dirigé par Antoine Prost, à laquelle une des membres de l'équipe avait contribué, paru en 2014 écrit l'histoire des IUFM en s'appuyant notamment sur les rapports du conseil de l'évaluation et sur les polémiques journalistiques. Il restitue ainsi les débats et surtout les polémiques autour des IUFM. Nous cherchions autre chose : à comprendre les différents aspects d'un métier, comprendre les savoir-faire et comment ils s'acquièrent.

**Dia 12**

### **Le choix des témoins**

Le choix des témoins ne s'est pas fait sur des critères de représentativité mais c'est un choix significatif en diversifiant les témoignages en fonction des types de formation (premier et second degré), des sites (l'académie comptait 5 écoles normales et une ENNA, l'IUFM a compté jusqu'à 6 sites différents (comptant chacun jusqu'à un millier d'étudiants), des disciplines, des catégories (PEMF, enseignants à temps plein ou à temps partagé de statut second degré ou premier degré, enseignants chercheurs, futurs inspecteurs...), des générations. Nous tenons à disposition des tableaux statistiques par date d'entrée dans la formation, statut lors de l'enquête, site d'exercice, **sexe**. N'ont été interrogés que des formateurs de l'institution de formation c'est-à-dire rattachés pour la totalité ou une partie de leur service à l'institution de formation et pas de conseillers pédagogiques du second degré et de maitres d'accueil temporaires du premier degré qui, pourtant, jouent un rôle capital en accueillant dans leurs classes et en donnant à voir leurs pratiques. Parmi ces témoins, une place importante revient aux formateurs à temps plein PRAG et PRCE, ce qui correspond à la morphologie du groupe des formateurs.

Le choix des témoins se fait par réseau de connaissance, ce qui fait courir le risque de se heurter à deux écueils. Le premier est qu'il s'agit donc de témoins engagés, voire très engagés dans la formation et donc pas de formateurs lambda. Mais, si on cherche comment des professionnels font leur métier, le définissent autant interroger ceux qui le font avec des convictions. L'autre écueil est celui de la connivence due à la familiarité. Mais le fait que les enquêteurs connaissent très bien le contexte, le fonctionnement de l'institution, son histoire politique et administrative a l'énorme avantage de leur permettre de replacer les situations décrites, de saisir les allusions et de pousser le questionnement pour les faire développer. On l'a vu a contrario avec des entretiens réalisés par une jeune docteure, pourtant formatrice mais insuffisamment au fait du contexte et de l'histoire institutionnelle de l'IUFM. Tout se passe comme si l'expérience des enquêteurs sur le plan syndical et dans l'exercice de responsabilités administratives et pédagogiques, leur permettait de centrer leur questionnement.

Notons cependant le refus de plusieurs formateurs âgés de plus de 75 ans de témoigner, disant « avoir tourné la page ». Le seul entretien mené avec un témoin de plus de 80 ans a été passionnant humainement mais parfaitement inutilisable car beaucoup trop personnel. En fait nos témoins étaient majoritairement tous encore formateurs à la fin des années 2000. Les retraités étaient donc de très jeunes retraités.

### **Dia 13**

#### **L'élaboration commune d'un guide pour l'enquête orale**

Nous avons d'abord construit un guide d'entretien. Les questions étaient très ouvertes, reflétant la diversité de nos approches. Et en même temps très fermées car très centrées sur les pratiques. Les entretiens ont eu lieu de janvier 2016 à juin 2017. Ils étaient retranscrits et soumis aux témoins pour validation. Les témoignages ne sont pas anonymisés et nous avons demandé aux témoins l'autorisation de publier les témoignages sous leurs noms.

Le projet était d'emblée l'utilisation de ces témoignages pour la rédaction d'un livre. Nous transformions le plan du livre à mesure que le recueil de témoignages avançait et je pense que nos façons de mener les entretiens changeaient aussi à mesure que le projet se précisait.

### **La collecte de documents**

Pendant le travail de recueil des entretiens et de construction de l'ouvrage nous avons collecté beaucoup de documents :

des documents officiels : Catherine Dorison a consulté les archives de l'IUFM, qui ne sont pas toutes classées et ne sont pas conservées dans de bonnes conditions. J'ai eu beaucoup de mal à retrouver les procès-verbaux des conseils d'administration, suite au déménagement du siège et aux ruptures institutionnelles ;

des documents non officiels issus des archives personnelles de ceux d'entre nous qui avaient eu des responsabilités dans la direction de l'IUFM ;

des documents gardés par des collègues qui nous les ont confiés et qui constituent des archives des pratiques ordinaires.

Notre projet était d'ouvrir un site internet où l'ensemble des témoignages aurait été disponible et où on aurait pu trouver ces documents de littérature grise. Le site n'a pas été ouvert. Il y a certainement des raisons personnelles comme des départs en retraite. Mais je crois que c'est la complexité de la tâche qui nous a fait reculer, en tout cas moi. Un site internet est-ce la même chose que des boîtes d'archives ? Un document numérisé, disponible pour quiconque sur internet peut être utilisé dans n'importe quel sens. Il nous semblait donc qu'il fallait contextualiser les documents. Mais cela accroît considérablement la tâche.

### **Dia 14**

#### **Le processus d'écriture**

Concernant le processus d'écriture. Les témoignages ne sont pas publiés in extenso. Après avoir réalisé les différents entretiens, nous nous sommes mis d'accord sur un plan, qui constituait une grille de lecture des entretiens. Puis chacun a cherché dans les entretiens qu'il avait réalisés quels extraits lui semblaient importants pour chaque chapitre du livre. C'est le moment que l'une d'entre nous avait appelé « faire des tas de briques ». En suite de quoi, les responsables des différents chapitres construisaient avec les briques proposées. Une fois un chapitre écrit, il était relu par tous, notamment pour vérifier que la signification donnée aux extraits était bien celle donnée par le témoin dans l'entretien.

Les chapitres ont des auteurs différents et même si un important travail de relecture a homogénéisé l'écriture, les auteur(e)s peuvent facilement reconnaître les personnalités des autres dans chaque passage. Les chapitres sont marqués par des traits individuels : le lyrisme, l'habitude d'écrire des textes de consensus, l'attention à la précision des références, la passion pour l'enseignement professionnel, le goût des controverses.

Le livre est un montage avec toutes les caractéristiques des montages : coupes, fondus, choix des images, etc. Les témoignages in extenso sont parfois confus, difficiles à comprendre. Il fallait les rendre lisibles, il y a donc un travail de contextualisation très important, mais qui ne lève peut-être pas tous les implicites. Il y a aussi un travail de « lissage », car le but est de présenter un « portrait de groupe » et non pas des portraits individuels. De plus le fait que les témoignages ne soient pas anonymes et que témoins n'aient pas cherché à contrôler l'image d'eux-mêmes nous a obligé à faire très attention à ce qui était attribué à tel ou tel. Cette question de la présentation de soi est complexe car certains témoins ont complètement maîtrisé leurs discours, alors que d'autres ont livré un témoignage beaucoup plus spontané. Certains témoignages étaient quasi non exploitables car relevant plus de la déclaration soit scientifique soit politique. Ces discours très « contrôlés » sont le plus souvent le fait d'enseignants chercheurs.

### III. Quelques enseignements de l'enquête

Dia 15

#### **Les pratiques de formation ont une histoire**

##### **Une histoire longue**

Les pratiques de formation ont une histoire, c'est-à-dire qu'elles ne surgissent pas ex-nihilo sur injonction ministérielle.

Par exemple, il est possible de retracer la généalogie des pratiques de formation utilisant la vidéo. Cette généalogie nous fait remonter au début des années 80, quand des professeurs de différentes écoles normales transforment le « micro enseignement » venu des Etats-Unis en « laboratoires d'essais pédagogiques ». Plusieurs de nos témoins ont découvert le micro-enseignement lors du stage national d'un an dit « stage d'adaptation » auquel pouvaient participer les professeurs d'école normale nouvellement recrutés. D'autres ont découvert les laboratoires d'essais pédagogiques dans des stages nationaux qui avaient lieu dans des écoles normales. Les pratiques de vidéo formation ont continué ensuite au début des IUFM.

##### **L'impossible repérage d'une succession de « modèles » de professionnalisation**

Il nous a semblé impossible de repérer des « modèles » de professionnalisation qui se seraient succédé dans le temps, avec des ruptures nettes. Impossible d'établir une chronologie des modèles de formation. On ne peut pas dire qu'un modèle du « praticien réflexif » succéderait à un modèle fondé sur l'imitation ou le compagnonnage. Même si le souci d'amener les stagiaires à prendre du recul est constamment réaffirmé. Cette difficulté pour la périodisation tient en partie à la nature du matériau recueilli. Les témoins ne rapportent pas des événements précis, ils datent de façon très lâche les pratiques qu'ils décrivent : dans la décennie 80, dans la décennie 90. Les pratiques décrites sont celles auxquelles ils sont arrivés après plusieurs années d'exercice et d'échanges avec des collègues. Grosso modo, ce qu'ils faisaient entre 1995 et 2010 date de la première mastérisation. Pour périodiser plus précisément, il faudrait croiser avec les formations proposées à l'interne.

Un contre-exemple. Une rupture est cependant très repérable. Elle concerne la place de la pédagogie de projet. De nombreux témoignages évoquent pour la période de la fin des écoles normales, les années 80, des formations où la réalisation d'un projet collectif tient une place qui peut être centrale dans les formations. Dans ce type d'organisation de la formation, les normaliens peuvent devenir les organisateurs de leur propre formation. Un exemple très poussé de cette pédagogie nous est donné par un ancien professeur à Antony, Daniel Denis.

Ce type d'organisation de la formation disparaît avec la création des IUFM, quand le concours sépare les deux années de formation. Le concours placé au milieu des deux années de formation change la donne. La première année est consacrée à la préparation au concours, même si tous les formateurs de professeurs des écoles interrogés disent s'efforcer

de maintenir un lien entre la préparation au concours et la préparation au métier. Par contre, en deuxième année, il y a une continuité dans les pratiques de formation entre la période école normale et la période IUFM.

## **Dia 16**

### **Les modalités de transmission des pratiques de formation. Les réseaux de circulation des savoirs sur la formation.**

Les pratiques de formation se transmettent et perdurent au sein du collectif des formateurs et elles évoluent au sein de ce collectif. Tous les témoignages convergent sur la description d'une construction collective d'une culture professionnelle des formateurs que les nouveaux arrivants apprennent notamment par des pratiques de co-interventions tant qu'elles demeurent possibles. Les échanges avec les collègues sont particulièrement cités dans les réponses aux questions sur l'apprentissage du métier et la construction de l'identité professionnelle.

Mais au-delà de ce premier niveau les témoignages permettent de décrire des réseaux formels et informels de circulation des idées, des pratiques et des savoirs. La circulation ne se fait pas seulement à l'intérieur du cercle des formateurs, mais entre les mondes de la recherche, de la formation, et celui des enseignants en exercice.

Ces réseaux mettent en relation des professionnels de statuts différents et de fonctions différentes : professeurs et inspecteurs, professeurs et conseillers pédagogiques, professeurs et enseignants chercheurs.

Ils se déploient à différentes échelles : locales, départementales, académiques, nationales, internationales (plusieurs témoignages insistent sur l'importance des échanges internationaux).

Ces réseaux peuvent être structurés par des stages nationaux, des stages au niveau académiques, des équipes de recherche.

A la période de l'école normale plusieurs réseaux sont régulièrement signalés dans les témoignages. Le réseau entre les professeurs d'école normale et les formateurs des circonscriptions qui se déploie en formation initiale et en formation continue. Le réseau national de formation des professeurs d'école normale et le réseau né des recherches menées en lien avec l'INRP.

La période IUFM est marquée par l'introduction du niveau académique : création des départements disciplinaires académiques, d'une offre de formation de formateurs au niveau académique et par les réseaux impliquant des formateurs d'enseignants du second degré. Mais, pour le second degré, la comparaison avec la période antérieure est difficile puisque nous n'avons pas de témoignages sur la période des CPR contemporaine des écoles normales, cependant les CPR étaient beaucoup moins structurés que les écoles normales.

Des diapositives présentant une typologie de ces réseaux sont à la fin de ce diaporama, on pourra y revenir.

## Permanence des questions de formation, diversité des pratiques de formation

Alors que disent-ils de leurs pratiques ?

### Dia 17

Même si on ne peut pas parler d'un modèle de formation qui ferait explicitement référence à la formation d'un « praticien réflexif », expression que les témoins emploient peu, la visée de formation réflexive est formulée explicitement dans les témoignages. « Amener le stagiaire à prendre du recul », tel est l'objectif que ce soit dans la relation duelle lors des visites faites au stagiaire dans la classe de stage ou dans le travail, en collectif, dans l'institution de formation ou (plus rarement) dans des classes.

### Conseiller concrètement pendant les visites

Dans les témoignages revient constamment l'idée que la visite ne peut être d'emblée évaluative, qu'elle fait partie d'un processus qui englobe d'autres actions de formation.

Les formateurs d'enseignants du premier degré insistent sur le croisement des regards, à l'occasion des visites et des bilans de stage entre formateurs de statut différents. Ainsi, dans les écoles normales de Cergy, Etolles et Antony, puis dans les sites IUFM de ces villes des liens très serrés avaient été institutionnalisés entre les professeurs de l'institution de formation et les formateurs exerçant dans les circonscriptions. Liens qui ont été distendus à la fin de la période IUFM. Un de nos regrets est de ne pas avoir pu interroger davantage de maîtres formateurs du premier degré.

Même regret vis-à-vis des conseillers pédagogiques du second degré, qui accueillent les stagiaires en observation dans leurs classes et jouaient un rôle de tuteurs. Ils forment avec l'inspecteur et les formateurs de l'IUFM un trio.

### Dia 18

### Pendant les cours, l'enjeu est de faire le lien avec les situations professionnelles concrètes

Concernant les pratiques de formation collectives, un grand nombre de témoignages font état du souci pour le formateur de relier le discours général qu'il tient à la pratique, de dépasser l'opposition entre théorie et pratique. Il va s'agir d'abord d'illustrer par des exemples concrets le propos général tenu. Pour le premier degré, cela est vrai même pour l'année de préparation au concours.

En deuxième année, quand ils s'adressent à des stagiaires, les enseignants du second degré formant des stagiaires du second degré peuvent tirer les exemples tirés de leur propre pratique.

« Tous mes cours, d'année en année, je les ai donnés à mes étudiants. J'avais une clé USB, c'était le reflet de mon disque dur, et j'ai donné tout, d'année en année, aux étudiants [...] j'ai une image - qui est d'ailleurs celle de pas mal de collègues, **c'est que nous, on est des brocanteurs, nous on fouille**, donc n'importe quoi peut nous servir, donc on rassemble du matériel, ça peut être n'importe quoi, par exemple l'extrait que je t'ai lu tout à l'heure de

Colette. [...] Moi c'était de la ferraille quoi, c'est tout : des textes, des exercices, parfois des numérisations, des textes de littérature contemporaine qu'on peut mettre en regard, etc., tout un matériel. » **Norbert Czarny.** (Formateur enseignants second degré, années 2000).

#### **Dia 19**

La difficulté qu'évoque clairement une formatrice est d'éviter de se poser en modèle. Elle insiste sur la tension entre la demande des stagiaires et l'ambition de construire une réflexivité.

Il faut accepter une certaine résistance à la formation. Il faut aussi accepter la demande de « modèles » sans se laisser piéger, savoir en fournir sans que cela apparaisse comme des modèles, savoir parfois fournir une séquence clé en main, aider à trouver une problématique.

Pour les formateurs issus du second degré mais s'adressant à des enseignants du premier degré, la situation est différente. Deux manières de faire sont souvent décrites :

#### **Dia 20**

D'une part le recours aux témoignages de maîtres formateurs. Ainsi, cette professeure de français évoque la séance menée avec une collègue enseignant en maternelle. Témoignage sur le milieu des années 90.

Je crois que je pourrais répéter à cette collègue ce que je l'ai entendue dire sur le graphisme. J'ai construit mes cours à partir de ce qu'elle avait dit. Là, c'était une véritable expérience d'enrichissement par un formateur ayant une vraie compétence et capable de dire : avec les enfants ça se passe comme ça. Arlette Toussaint

D'autre part, le recours à des exemples issus de leur pratique en formation continue. De nombreux témoins ont souligné l'importance des stages de formation continue dans la constitution de leur propre professionnalité. La formation continue offrait la possibilité de tester auprès de titulaires plus ou moins experts des situations d'apprentissage qui pouvaient ensuite être proposées aux stagiaires. On a là une véritable circulation des savoirs.

#### **Dia 21**

##### **Pendant les cours, construire l'expérience des stagiaires.**

Dans les démarches qui viennent d'être évoquées, le formateur s'appuie sur sa propre expérience ou celles de collègues. De nombreux témoignages évoquent la nécessité de s'appuyer sur l'expérience des stagiaires eux-mêmes pour les amener à une réflexivité sur cette expérience. Mais, le terme expérience n'a pas toujours le même sens.

On peut repérer deux types de démarches, dans lesquelles l'objectif réflexif n'est pas le même.

La première consiste pour les formateurs à proposer aux stagiaires des situations qu'ils ont construites avec comme objectif des « prises de conscience ». L'expérience est construite et produite par le dispositif. L'expérience s'entend quasiment au sens d'expérimentation.

La seconde démarche consiste à partir des situations professionnelles vécues et rapportées par les stagiaires, expériences qui sont analysées et réfléchies collectivement dans des dispositifs plus ou moins formalisés.

Le premier type de démarche peut être résumé par l'expression « mettre en situation ». Un exemple : celui d'une situation d'écriture évoquée par une professeure de français.

### **Mettre en situation**

Le travail que je propose vise, notamment, à leur faire prendre conscience que la consigne a une incidence extrême sur le produit fini. A moins d'en prendre conscience par eux-mêmes, ils vont avoir du mal à penser que leurs consignes produisent "ce qui n'est pas attendu". Ils vont penser que les réponses erronées ou "non attendues" des élèves s'expliquent par le fait que ces derniers n'ont pas compris la consigne. Si bien que souvent, le travail sur les consignes consiste à chercher à "apprendre aux élèves à comprendre les consignes". Mais, il y a très peu d'interrogations sur les consignes en elles-mêmes. Arlette Toussaint.

La démarche ne consiste pas à faire écrire les stagiaires comme ils feront écrire leurs élèves mais à leur faire prendre conscience du rôle de l'enseignant, puisque l'expérience qu'ils font portent sur les effets des consignes. En cela la « mise en situation » est différente de la démarche très répandue dans les années quatre-vingt fondée sur l'homothétie.

Les mises en situation ayant cet objectif de construction de l'expérience peuvent être organisées dans l'institut de formation pendant les cours ou dans les classes. Dans les classes, on a cité tout à l'heure l'exemple des laboratoires d'essais pédagogiques organisés dans les années 70 et 80.

Le deuxième type de démarche consiste à partir de l'expérience vécue par les stagiaires dans leur propre lieu d'exercice professionnel. Il s'agit là de toutes les formes d'analyse de pratiques. L'impulsion ministérielle pour cette catégorie de pratiques de formation, au début des années 2000, a été source de tensions à l'IUFM de Versailles.

### **Dia 22**

#### **La polémique sur les analyses de pratiques.**

Un rapport commandé par la direction de l'IUFM décrit les principales formes d'analyses de pratiques au début des années 2000. Le « cadrage » de l'activité est plus ou moins contraignant selon les méthodologies utilisées. Il peut s'agir d'échanges peu formalisés sur les expériences des stagiaires dans leurs classes. Mais, d'autres formes d'analyses de pratiques font appel à des protocoles beaucoup plus serrés et stricts. La direction de l'IUFM organise des stages de formation pour les formateurs, qui conduisent à une généralisation de ces pratiques à tous les groupes de stagiaires mais pour des durées relativement peu importantes sauf dans des formations spécifiques comme les formations d'enseignants spécialisés.

Mais, des formateurs didacticiens voyaient dans les analyses de pratiques une invention des sciences de l'éducation, qui encourageait les stagiaires à se centrer sur eux-mêmes au lieu de se centrer sur les élèves comme le dit clairement Mireille Brigaudiot :

L'analyse de pratiques, inscrite au plan de formation et qui était majoritairement traitée comme un lieu où les stagiaires « racontaient leurs problèmes et étaient contents de voir qu'ils n'étaient pas seuls ». C'est à ce moment-là que j'ai radicalisé ma position : plus on centrait la formation sur les formés eux-mêmes (ce qu'ils savaient faire, leurs représentations du métier, leurs parcours personnels), moins on faisait de la formation. Je leur disais le premier jour : « on ne parlera de vous qu'en fin d'année. Pour l'instant on va vous rendre "pros", c'est-à-dire faisant des choses en classe qu'aucune personne non-formée ne pourrait faire. Et c'est ça qui rend le métier passionnant ». Cette conception des « analyses de pratiques » est venue des Sciences de l'éducation qui commençaient à occuper le terrain. Mireille Brigaudiot

Il y a donc eu plusieurs formes d'analyses de pratiques dont finalement des « analyses de pratiques didactiques ».

### Dia 23

#### **Conclusion**

Nous avons indiqué les éléments singuliers de notre approche.

Peut-être que la politique des recteurs, Boissinot à Versailles, Blanquer à Créteil, lors de la première mastérisation distingue Versailles et Créteil, une mise en concurrence des universités ici, un plus grand pilotage rectoral dans l'autre. Mais les éléments de convergence sont plus forts, et ici comme là les pratiques des formateurs probablement très proches (on le voit avec le nombre d'EC originaires de Créteil recrutés à Cergy).

Nous avons, au sein de l'académie de Versailles, noté des différences, une inertie des pratiques pédagogiques dans le premier degré, qui ont longtemps singularisé la vieille ENF de Saint-Germain par rapport aux sites créés dans les départements issus du découpage de la Seine-et-Oise. Indice supplémentaire que les changements institutionnels ne sont pas décisifs dans la périodisation des pratiques pédagogiques. Indice supplémentaire que les collectifs, les réseaux entre formateurs jouent un grand rôle dans les pratiques effectives de formation.

Nous partageons des caractéristiques avec Créteil : deux grosses académies, connaissant de façon aggravée un déficit de candidats au métier d'enseignant, des IUFM héritiers d'écoles normales n'ayant pas subi les fermetures massives de postes à la fin des années septante, mais ayant au contraire recrutés de très nombreux jeunes formateurs à cette époque, parfois leur premier poste.

Il nous semble important, enfin, d'attirer votre attention sur le problème spécifique de la formation des professeurs de lycées professionnels. Maryse Lopez nous écrit :

« Concernant les ENNA, il me semble intéressant de rappeler que si les ENNA étaient peu connues des acteurs de l'EN elles étaient toutefois reconnues pour leur modèle de

formation. André de Peretti par exemple, dans son rapport, *La formation des personnels de l'Éducation nationale* (1982), rappelle la solidité de la formation professionnelle proposée dans les ENNA (p. 17). Il mentionne plus loin le concours de recrutement des professeurs d'ENNA qui pourrait servir de modèle pour recruter par le biais d' « une agrégation de méthodologie de l'enseignement ou de sciences de l'éducation » (p. 126). Cette reconnaissance ainsi que les étroites relations avec les IG ont participé à la fierté et à la volonté des professeurs d'ENNA de défendre un modèle de formation auquel ils croyaient fermement. L'intégration dans les IUFM est perçue comme une perte et comme un véritable danger pour le modèle de formation mis en place. Mais c'est surtout à Saint-Denis et Nantes, emblématiques de la formation industrielle, que ce discours se perçoit. Il est nettement moins marqué à Antony qui, en proposant plutôt des formations tertiaires, du soin à la personne et de l'hôtellerie-restauration, apparaît comme moins emblématique de la formation professionnelle et disons-le moins engagé sur un plan politique. Ainsi dans les entretiens, même si les collègues ont gardé des traces dans leurs pratiques et dans leurs discours de la pédagogie des ENNA, ayant souvent eux-mêmes été formés par des professeurs de l'ENNA, ils n'en connaissent pas vraiment les origines et de ce fait **étaient** assez ouverts pour intégrer de nouvelles pratiques (Analyses de pratiques professionnelles par exemple). Une différence notable entre un site comme Antony et Saint-Denis par exemple est également le lien avec le monde de l'entreprise. Il est quasi absent dans les discours des formateurs d'Antony et cela aussi me semble pouvoir expliquer les différences de culture professionnelle entre les différents sites.

Autre point : à Antony il faut également distinguer les formateurs formés à l'ENSET, aristocratie technique, et ceux formés dans les ENNA ou par les corps d'inspection (IENET). La culture professionnelle diffère.