

Formation des enseignants et recherche

Plutôt que de développer dans ce cadre le bilan d'un an de masterisation, dont on sait malheureusement combien il est catastrophique, toutes les difficultés annoncées ayant été au rendez-vous, il est peut-être plus intéressant pour examiner les relations entre initiation à la recherche et formation des enseignants de rappeler dans quelle tension extrême le MESR a imposé des masters métiers de l'enseignement et de la formation : sans permettre d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants, ceux-ci entraînent aussi en concurrence avec les masters recherche, notamment en LLSH. Si la dénonciation du gâchis de la réforme de la formation des enseignants est unanime, cette tension est encore palpable, en fonction des points de vue (institutionnels, disciplinaires...) mais les discussions développées entre les différents acteurs de la formation des enseignants permettent de dépasser des points de vue un peu étroits et de tracer quelques perspectives sur les multiples voies que pourrait emprunter une initiation à la recherche des étudiants désireux de devenir enseignants et de réaffirmer qu'une formation des enseignants de qualité ne peut faire l'impasse sur une articulation forte avec la recherche.

Des masters sacrifiant largement l'initiation à la recherche

Pour mémoire, ont été ainsi concentrés en deux ans les UE d'un master, avec mémoire de recherche à la clé, une préparation de concours ainsi que des stages - ce qui se faisait jusque là en trois ou quatre ans. Bien entendu, ceci s'est fait au détriment de chacun des aspects de ces masters et l'initiation à la recherche en a plus particulièrement souffert. Alors que les étudiants sont soumis à de multiples injonctions et une pression très intense, surtout en année de master 2, la place d'une simple initiation à la recherche a été réduite à une portion plus que congrue.

Cette situation s'aggraverait sans aucun doute encore l'année prochaine, avec l'ouverture de masters dits « en alternance » dans une trentaine d'universités de 8 académies.

Comme la formation alternée des enseignants lors de leur première année d'exercice (l'année de fonctionnaire-stagiaire) a pratiquement été supprimée, les ministères exercent une forte pression pour qu'elle se déplace en amont au cours des années de master, au nom d'une formation professionnelle plus progressive, « intégrée », mais qui est surtout un levier idéal de défonctionnarisation : les étudiants « reçus-collés » - qui auront leur

master, avec quelques stages à la clé, mais qui auront échoué aux concours - constitueront le vivier de contractuels idéal pour l'Education nationale. Ces stages de master dits en alternance, avec des étudiants enseignants en responsabilité de classe pendant une journée dès le Master 1, représentent surtout des moyens d'enseignement pour le ministère de l'Education nationale, plutôt que de véritables dispositifs de formation - ce qui imposerait préparation, suivi de ces stages etc. Tout ceci, sans permettre ce qu'on appelle une véritable formation alternée, va prendre beaucoup de temps, au détriment de la préparation des concours et plus encore d'une initiation à la recherche.

On trouvera davantage de précisions dans le communiqué de SLU sur les [« masters en pseudo-alternance ou pseudo-masters en alternance »](#).

Le sens de tout ceci est bien évidemment, dans une logique libérale, de contractualiser le recrutement des enseignants, vus d'abord comme des gestionnaires de « groupes classes » et des exécutants, « metteurs en œuvre » de programmes ou de consignes, plus que des concepteurs autonomes et critiques de leur enseignement¹. Un tel dispositif renvoie à une vision de la formation par la grâce de l'imitation et du compagnonnage, dans une sorte de « magie du terrain », surtout synonyme de « formation sur le tas » ou de bricolage. Cette valorisation d'une « professionnalisation » vue dans ce cas comme accumulation de « bonnes pratiques » immanentes au terrain, fait l'impasse sur l'éclairage des conceptions et pratiques d'enseignement par une quelconque recherche.

¹ Cette tendance est claire lorsqu'on observe la manière dont le ministre L. Chatel annonce, tel un « sergent recruteur », qu'il recrute sur 17 000 postes cette année – alors qu'il en supprime 16 000 – ou la façon dont les recrutements sont organisés par pôle emploi, à la demande du rectorat de Paris :

- Il suffit d'avoir une licence et non un master, qui devrait signifier au moins une initiation à la recherche.
- Ce recrutement passe non par des concours nationaux ou académiques pour les professeurs des écoles, mais par des entretiens et contrats de gré à gré. Ceci modifie la relation entre employeur et employé de la fonction publique, la rapprochant de celle du patron et du salarié. Les chefs d'établissements (EPL) et leur CA ont d'ailleurs la possibilité de recruter par contrat. Les concours permettent au contraire aux enseignants ainsi recrutés d'avoir une certaine autonomie par rapport à leur chef d'établissement, tout en relevant de corps d'inspection spécifiques, à même d'évaluer leur pratique professionnelle disciplinaire et pédagogique.

Éléments de contexte : restructuration universitaire et conceptions variées de la formation à la recherche et par la recherche

L'articulation de la formation des enseignants à la recherche, même de manière modeste, est une question particulièrement cruciale et sensible car elle est un point de cristallisation des tensions et contradictions majeures auxquelles l'enseignement supérieur est confronté : bouleversement du cadre institutionnel et interrogations sur la place et le rôle de l'éducation dans la société.

La question des enjeux de la formation des enseignants ne peut être déconnectée de celle du déploiement d'une politique européenne déclinée nationalement, qui tend à faire des universités soit, dans la majorité des cas, des « pôles universitaires de proximité » ou PUP, limités aux niveaux Licence et Master dans une version plutôt « professionnalisée », largement déconnectés de la recherche et dont les masters métiers de l'enseignement feraient partie, soit, pour une dizaine de *happy few*, des « pôles d'excellence » concentrant les niveaux master et doctorat et cette fois clairement articulés à la recherche. Dans ce contexte de tendance à l'éclatement de l'Université, ce n'est pas tout à fait une banalité de rappeler que l'Université et la recherche sont et doivent rester intrinsèquement étroitement liées, dès la première année de licence². La masterisation de la formation des enseignants participe aussi d'un processus plus large de refonte complète des cycles universitaires, qui touche maintenant en amont le niveau licence et va dans le sens d'une plus grande « pluridisciplinarité » et d'une extension de la « professionnalisation », même si ce terme générique renvoie en fait à des projets et des réalités très contrastées. L'enjeu est de savoir si la formation des enseignants sera réduite à une sorte d'inculcation de culture générale et de « bonnes pratiques » érigées en viatique de recettes ou si l'articulation à la recherche lui permettra de bénéficier d'une véritable dimension universitaire.

Un consensus des différents acteurs engagés dans la formation des enseignants – syndicats, organisations, associations, mouvements éducatifs... - se dégage pour souligner l'importance de la formation des enseignants à la recherche et par la recherche, qu'il s'agisse de ceux du premier ou du second degré, de l'enseignement général ou professionnel. Cependant, les projets peuvent être pour le moins contrastés, en fonction de situations héritées différentes

² Voir l'intervention d'Elie Faroult.

selon les degrés et les disciplines, ou des points de vue institutionnels, ou bien encore des conceptions du rôle et de la fonction de l'enseignant.

En lettres, langues et sciences humaines par exemple, il était habituel que les lauréats du CAPES aient un master recherche (au moins un master 1). La situation peut être différente pour les autres disciplines, dans les disciplines scientifiques par exemple. Le passage par un master recherche était aussi plus rare pour les lauréats des concours de professeurs des écoles, dont la spécificité est la polyvalence. Mais il existe un accord sur le fait qu'une plus grande articulation à la recherche de la formation des professeurs des écoles serait une évolution fort intéressante, au-delà de ce qui a pu se pratiquer cette année dans un cadre terriblement contraint.

Dans le cadre de discussions (syndicales, associatives, politiques...) sur des projets alternatifs à la situation actuelle de la FDE, des tensions ont pu se manifester entre tenants d'une initiation à la recherche dans la discipline qui sera enseignée et promoteurs d'une approche plus transversale, en sciences de l'éducation ou en sociologie de l'éducation par exemple, ou bien entre les tenants d'une formation professionnelle plus ou moins précoce, articulée à une recherche en éducation, mais qui ne peut être dissociée de la question du recrutement de fonctionnaires d'Etat par concours *versus* la constitution de viviers de précaires.

Cependant, nombreux sont les exemples de dépassement de points de vue particuliers au profit de visions plus articulées ou complexes. Pour rendre compte de la diversité des possibilités, l'expression d' « initiation à la recherche en / sur / pour l'éducation » a émergé. Essayer de déplier ce que pourrait signifier une telle initiation permettra peut-être de donner quelques arguments en faveur de la pluralité des entrées possibles.

Quelques pistes pour une initiation à la recherche³

On se limitera ici à un rapide balayage de domaines dans lesquels une initiation à la recherche peut participer pleinement de la formation des enseignants.

Mener une recherche « fondamentale », même modeste, en histoire ancienne, médiévale, moderne ou contemporaine par exemple, comme c'est déjà le cas pour bon nombre de lauréats

³ Les quelques exemples proposés concerneront l'histoire, pour évoquer ce que je connais le moins mal.

des concours du second degré, est une manière d'appréhender la façon dont les savoirs ne sont jamais des absolus intangibles, sorte de dogmes, mais bien plutôt relatifs à certaines hypothèses ou à des conditions de production qui doivent être explicitées, à commencer par la construction de sources en histoire. La remarque est sans doute assez banale, mais c'est une condition essentielle d'un rapport critique au savoir, susceptible de fonder sa scientificité, même et surtout en sciences humaines, si facilement qualifiées de « sciences molles ». L'enjeu est que de futurs enseignants ayant pu éprouver très pratiquement les processus de construction des savoirs en histoire, toucher du doigt les conditions de leur historicisation, puissent aussi montrer à leurs élèves que les savoirs ne sont pas de l'ordre de la croyance ou de la transmission mécanique d'une doxa. L'intérêt pour les étudiants de mener un véritable mémoire de recherche en master ne peut se restreindre au cadre fixé par les programmes scolaires, qui sont soit très généraux (« de la préhistoire à nos jours ») soit mettent en relief quelques questions de manière limitatives (« la construction de l'absolutisme » etc.). A quoi pourrait servir alors à un enseignant d'avoir mené à bien une recherche sur Byzance ? A rien puisque le temps consacré à l'empire byzantin est désormais tombé à une heure à peine dans le programme de 5^e ? Evidemment non. Si les apports d'une telle recherche sont cruciaux sur le plan méthodologique, celle-ci permet aussi de mesurer combien l'histoire du monde ne se réduit pas au « monde d'après les programmes scolaires ». Enfin, si l'on suit le fil de ceux-ci, une telle ouverture scientifique de l'enseignant peut par exemple aider les élèves à prendre un peu plus de recul sur la question de la supposée « étrangeté » de la Turquie vis-à-vis d'une Europe qui en serait historiquement et culturellement fort éloignée...

Une initiation à la recherche peut aussi se faire aussi en histoire de l'éducation – qui serait une thématique spécifique intéressant particulièrement l'école dans ces champs possibles de recherche « fondamentale ». Il est assez aisé de se le représenter et je ne développerai pas ici. Elle peut encore se conjuguer à une démarche épistémologique et historiographique, qui pose aussi la question des usages scolaires de l'histoire, et examiner par exemple la manière dont les programmes sont construits, comment ils opèrent par choix, en fonction de ce qui semble pertinent à l'institution et aux commissions qui les produisent : qu'est-il important que les élèves apprennent à l'école pour devenir des citoyens actifs (et non des spécialistes de telle ou telle discipline) ? Il est essentiel que les étudiants apprennent à identifier ces choix, toujours politiques, particulièrement en SHS. Ils relèvent le plus souvent d'une logique bien différente de celle de l'actualisation des avancées de la recherche la plus récente et en disent davantage

sur la fonction qu'une société (ou certaines de ses élites) assigne à l'éducation scolaire et la manière dont elle se représente.

Pour prendre un exemple dans le champ de l'enseignement des questions dites « socialement vives », un chapitre entier du programme de Seconde professionnelle est consacré au premier empire colonial français, à la traite et à l'esclavage, en application de la loi Taubira adoptée en 2001, alors que ces thèmes ne sont désormais quasiment plus abordés en Seconde générale : il s'agit du dernier item du dernier chapitre de ce programme⁴, autant dire que la question ne sera quasiment jamais enseignée. Une telle différence ne laisse pas d'interroger. On ne peut que relever la différence des publics de ces différentes filières : s'agit-il d'abandonner l'enseignement à tous les élèves d'une question apparaissant comme un aspect majeur d'une histoire mondiale ou de produire des histoires scolaires différentes sur un même territoire, pour des publics qui seraient « spécifiques », en fonction des identités culturelles assignées et des intérêts postulés des élèves des différents filières ? Les enjeux politiques d'une telle dissymétrie des programmes scolaires sont lourds et méritent d'être analysés avec un peu d'épaisseur historique.

L'accent est en revanche mis actuellement dans toutes les filières sur l'enseignement de l'histoire de l'Europe et de la construction européenne : en terminale professionnelle à partir de la rentrée 2011, ne seront plus au programme en tant que tels les guerres mondiales, les totalitarismes ou la guerre froide (le premier chapitre sur « les Etats-Unis et le monde 1917-1989 » devrait-il suffire à en épuiser la matière ou à en synthétiser l'essentiel ?), mais un chapitre (sur les quatre du programme de l'année) est dédié à « l'idée d'Europe au XXe s. », ainsi que ses premières réalisations. Un tel intérêt est manifeste également dans le référentiel en cours d'élaboration pour la licence d'histoire : sur les dix items relatifs aux connaissances, dessinant curieusement une sorte de linéament de « programme » pour ce cycle, deux d'entre eux sont consacrés à la « connaissance de l'histoire de l'Europe dans une approche comparative » ainsi qu'à la « connaissance de l'histoire de l'intégration européenne ». Un seul item en revanche fait mention de la « connaissance plus approfondie d'au moins une des grandes périodes de l'histoire ». On ne peut que s'interroger sur une telle promotion de l'enseignement de l'histoire de l'Europe, entourée d'un parfum de reconstruction historique voire de téléologie, le passé commun de « l'Europe » étant plutôt marqué par les conflits

⁴ Qui plus est abordé à travers le phénomène des « abolitions », autant dire une histoire qui commence... par la fin (heureuse).

récurrents de groupes ou d'entités ne se voyant pas nécessairement comme membres d'un tel cadre de référence⁵.

Les choix réalisés pour bâtir les programmes en mathématiques et en sciences sont tout aussi porteurs de signification, mais ne pourront être ici analysés.

L'initiation des étudiants à la recherche peut aussi adopter une démarche plus didactique, en examinant comment une question est enseignée. Elle permet de repérer les différences entre savoirs construits par la recherche, savoirs prescrits par les programmes, savoirs enseignés en classe (avec le support ou non des manuels) et savoirs élaborés ou assimilés par les élèves : autant d'écarts et de reformulations à chaque étape, susceptibles d'analyse. Ce type de recherche est souvent qualifié de plus professionnalisant. Un récent rapport de feu l'INRP sur « l'enseignement des traites, des esclavages et de leurs abolitions en France hexagonale »⁶ souligne ainsi par exemple l'assimilation qui peut abusivement être faite entre « esclaves » et « noirs », en raison notamment d'une focalisation sur l'histoire de la traite transatlantique à l'époque moderne. Il donne aussi des exemples de la manière dont peuvent être facilement élaborées des représentations très victimaires des Africains, et pour le coup des plus aliénantes, alors que la pluralité des acteurs de la traite des esclaves n'est plus à démontrer scientifiquement.

Une initiation à la recherche en sciences de l'éducation peut aussi aider à analyser et comprendre ce qui se joue dans le fait même d'enseigner, en situation, de même qu'une approche en sociologie de l'éducation, ou dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent permet de travailler sur la diversité des publics scolaires, spécifiques par leur âge, leur profil sociologique, leur genre, etc.

C'est ainsi se doter des moyens d'éviter l'application de "recettes" ou de « formules » de « gestion de classe », bien vite épuisées face à la complexité de ce qui se joue dans une relation enseignant/élèves.

Il y aurait bien d'autres formes d'initiation à la recherche encore pour des étudiants désireux de devenir professeur et ces multiples champs de recherche ne constituent pas une sphère lointaine, déconnectée de l'exercice du métier d'enseignant. La familiarisation avec les

⁵ Pour une approche bien plus fine des risques et du charme de l'histoire de l'Europe, voir l'article de Robert Frank, « Une histoire problématique, une histoire du temps présent », *Vingtième Siècle, Revue d'Histoire*, 2001/3, n° 71.

⁶ http://www.eurescl.eu/pe0984/web/donnees/texte/0_7.pdf

méthodes et l'usage des résultats de la recherche sont en effet la condition même d'une formation à l'autonomie intellectuelle des enseignants, nécessaire parce qu'ils seront confrontés à des programmes toujours renouvelés tout au long de leur carrière et pour qu'ils puissent être des concepteurs de leur enseignement.

Or ceci est impossible à mettre en place dans les conditions actuelles de la réforme de la formation des enseignants. Du temps est nécessaire aux étudiants pour cette prise de recul qui, malgré leurs considérables efforts et leur peine, leur est rendue quasiment impossible par l'urgence des multiples injonctions de ces masters métiers de l'enseignement – et les masters en alternance qui comporteront un volume important d'heures de cours hebdomadaires, rendront la situation encore plus inextricable.

Quelles alternatives ?

Dans un cadre alternatif à cette réforme de la FDE, un certain nombre de questions relatives à l'articulation de la recherche et de la formation sont à poser.

Pour faire simple, deux cas de figure se dessinent, avec des variantes:

- a) recul du concours du M2 en M1, en tout ou partie (admissibilité et admission en fin de M1 ou admissibilité en fin de M1 et admission fin de M2), le M2 devenant une année très professionnalisante. Position de la CDIUFM, prise de position de la médiatrice du MEN et du MESR le 30 mai aussi. SGEN a envisagé aussi cette position mais rejoint aussi le scénario suivant. Le concours dans le master pose en fait de multiples problèmes : conditionner le passage de M1 en M2 à une décision non de jury d'université mais de jury national ou académique de concours + en raison de la sélection inhérente aux concours, un taux d'échec trop important pour un master en fin de master 1 (impact sur l'évaluation de la « performance » du diplôme et son financement) et d'importantes cohortes d'étudiants seraient en reconversion en master 2.
- b) concours placé hors du master, « démasterisé » : position de la plupart des organisations syndicales et de SLU, ce qui crée une séquence concours / formation professionnelle dans un master et non pas comme actuellement master tout en un, avec une initiation à la recherche amputée, une pseudo formation professionnelle, puis concours et pour ainsi dire plus de formation professionnelle en année de stage, les fonctionnaires-stagiaires étant placés à temps plein en responsabilité devant élèves, une situation qui va s'aggraver à la rentrée 2011.

Dans ce cas de démasterisation du concours, il existe 2 variantes :

- concours entre licence et master qui correspondrait à deux ans de formation alternée cf UNSA, SNUipp, SGEN, CGT.

- Une solution plus complexe adoptée par le SNEP, le SNES, le SNUEP (enseignement professionnel), le SNETAP (enseignement agricole) et le SNPI (corps d'inspection) fondée sur plusieurs voies d'accès aux concours : l'une entre la licence et le master, ouvrant sur deux ans de formation alternée et le titre de master ; l'autre voie ouvrant accès au concours après un master, quel qu'il soit, menant aussi à deux ans de formation alternée, le tout combiné avec bourses et prérecrutements en fin de licence pour pallier l'allongement des études.

Le SNESup ne s'est à ce jour pas encore prononcé, mais lors de son congrès a rappelé un certain nombre de principes.

En fonction de l'évolution des dispositifs de formation des enseignants envisagés, et au-delà des expérimentations qui ont pu être conduites cette année, il demeure que l'on peut se demander s'il faudrait choisir de manière exclusive entre toutes ces possibilités d'initiation à la recherche. Faudrait-il faire des choix ou donner des choix aux étudiants ? La situation est-elle identique pour tous les degrés d'enseignement ? Aussi bien dans l'enseignement général que professionnel ou selon les disciplines ? Les demandes et les besoins sont-ils identiques ou des solutions plus souples et variées peuvent-elles être envisagées sans entrer dans un jeu de concurrence délétère entre les différents types de formation mais en leur redonnant un peu plus de force et une dimension proprement universitaire grâce à une articulation forte à la recherche ?

Ces questions sont à affiner et à poser de manière urgente « aux politiques » - représentation nationale ou partis, surtout en année électorale - sous peine de voir se mettre en place de manière dominante et définitive des masters en « pseudo-alternance » qui ne rempliront aucun des objectifs affichés. Ils porteront encore plus gravement atteinte à la possibilité de développer une initiation à la recherche dans le cadre de masters métier de l'enseignement et de la formation ainsi que dans celui de masters recherche, atteints aussi de plein fouet par le développement de « pôles universitaires de proximité » largement déconnectés de la recherche, dans le cadre d'une déclinaison nationale d'une politique européenne de l'enseignement supérieur et de la recherche. Une mission d'information parlementaire, présidée par le député J. Groperrin, a été lancée au printemps et rendra ses conclusions au mois de juin, mais elle n'avait initialement pas prévu d'auditionner les organisations syndicales de l'Enseignement supérieur...ce qui peut laisser sceptique sur l'importance qu'elle semble accorder à la formation universitaire des futurs et jeunes enseignants. Il faut aussi signaler l'initiative de la sénatrice Brigitte Gonthier-Maurin qui a mené de nombreuses auditions sur la formation des enseignants au printemps et posé une question orale au ministre

Luc Chatel suivi d'un débat au Sénat le 26 avril 2011, initiative qui pourrait être développée encore à la rentrée 2011. Mais l'on constate que l'articulation de la formation des enseignants à la recherche, quoique décisive sur le fond, n'est pas toujours placée immédiatement en position centrale. Elle reste donc à porter vigoureusement, en interpellant notamment les politiques, à toutes les échelles, surtout dans le contexte de restructuration complète de l'université dont on ne peut abstraire la FDE.

**Marie-Albane de Suremain,
MCF Histoire contemporaine,
Université Paris Est IUFM de Créteil, SLU**