Jean-François Thémimes & Patricia Tavignot (dir.),
*Professeurs des écoles en formation initiale au fil des
réformes. Un modèle de professionnalisation en question*

Michel Fabre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1687>

DOI : 10.4000/ree.1687

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Michel Fabre, « Jean-François Thémimes & Patricia Tavignot (dir.), *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question* », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1687> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1687>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Jean-François Thémines &
Patricia Tavignot (dir.)

**Professeurs des écoles en formation initiale au fil
des réformes.
Un modèle de professionnalisation
en question**

Michel Fabre
Professeur émérite, Centre de recherches en éducation
de Nantes (CREN)
Université de Nantes

Référence

Jean-François Thémines & Patricia Tavignot (dir.), *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*, Presses du Septentrion, 2019, 325 pages, ISBN : 978-2-7574-2851-1

Année d'édition : 2019

Cet ouvrage collectif dirigé par Jean-François Thémines et Patricia Tavignot¹ se fonde sur une série d'enquêtes effectuées successivement en 2007, 2012 et 2015 sur la formation initiale des professeurs des écoles, dans les centres de formation des académies de Caen et de Rouen, au fil des réformes institutionnelles qui ont jalonné ces établissements sur cette période. La formation des enseignants souffre, en effet, depuis la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990, d'une instabilité institutionnelle quasi permanente. Les auteurs prennent pour repères : 1) la loi d'orientation du 23 avril 2005 (loi Fillon) avec l'intégration des IUFM aux universités ; 2) les décrets du 28 juillet 2009 (décret Chatel) qui prévoient le recrutement des futurs enseignants au niveau master ; 3) la loi du 8 juillet 2013, *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (loi Peillon), avec la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). La question posée est celle de l'impact des différentes réformes et cadrages successifs de la formation sur la professionnalité des débutants. Les changements institutionnels relatifs à la prescription contribuent-ils à faire évoluer les stratégies d'implication des étudiants dans leur formation ? Affectent-ils l'image qu'ils construisent de leur métier ? Génèrent-elles des tensions entre le projet de professionnalisation de l'institution et le métier projeté par les personnes en formation ?

L'ouvrage se compose de cinq parties. La première décrit le cadre théorique et méthodologique des recherches et présente les hypothèses. Dans la deuxième partie, les trois recherches sont successivement exposées et leurs résultats analysés. Les parties trois et quatre relèvent d'une *perspective* dite « hologrammique »², ce qui revient à mettre l'accent sur telle ou telle dimension de l'étude, tout en la replaçant dans la totalité de la démarche. Enfin la cinquième partie constitue une « adresse » aux formateurs et aux institutions et extrait des résultats de la recherche un certain nombre de données, de ressources et d'outils, pour l'analyse et la régulation du processus de formation.

Dans la première partie, Jean-François Thémines développe une analyse critique des concepts de professionnalisation, de professionnalité, de développement professionnel, d'identité professionnelle, à partir de la littérature sociologique aussi bien d'inspiration

¹ Avec comme contributeurs Marc Baileul, Jean-Yves Bodergat, Éric Buhot, Laurence Leroyer, Florian Ouitre, dans le cadre du Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en éducation et formation (CIRNEF-EA 7454).

² MORIN Edgar (2013), *La Méthode. Tome 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.

fonctionnaliste qu'interactionniste ou de sociologie critique. Trois questionnements sont abordés. Le premier concerne le statut professionnel accordé aux enseignants considérés par les fonctionnalistes comme une « semi-profession ».

Le second concerne la segmentation du corps enseignant entre le primaire et le secondaire avec l'altérité des cultures, des modèles de formation et à l'intérieur du groupe des professeurs d'école, l'hétérogénéité des modèles professionnels portés, soit par les courants de rénovation pédagogique, soit par les syndicats dominants. Le troisième enjeu de l'analyse concerne les conditions d'une autonomie de la réflexion, caractéristique des professions comme la médecine par exemple, dont on peut se demander si elles sont réunies aujourd'hui tant le métier d'enseignant semble encadré par un ensemble de règles définies par le ministère. Dans la professionnalité « à la française », pilotée par l'État et devant la pluralité des modèles de formation coexistant chez les différents acteurs de la formation, le débutant peut se trouver désorienté dans la construction de son identité professionnelle. Le chapitre se termine sur une modélisation de la formation initiale comme espace de transaction entre professionnalités, qui est censé servir de modèle théorique pour les enquêtes. Trois types de transactions sont avancées : 1) entre la personne en formation et les structures-cadres de la professionnalisation définie par l'État ; 2) entre les professionnalités préexistantes (celles des différents acteurs impliqués dans la formation) et le développement professionnel du débutant ; 3) entre l'idéal professionnel et la réalité du métier telle qu'appréhendée par le débutant.

Dans le deuxième chapitre, Marc Bailleul traite de la méthodologie de la recherche. Il s'agit donc de trois enquêtes successives par questionnaire (28 items) concernant les futurs professeurs d'école des institutions de formation de Caen et de Rouen. L'effectif est de 495 sujets pour 2007, 211 pour 2012 et 290 pour 2015. Le traitement des données s'effectue au moyen de l'analyse statistique implicative (logiciel CHIC), laquelle permet de tracer des chemins implicatifs entre réponses ou d'isoler l'ensemble des variables en interaction avec une variable choisie et de constituer ainsi des graphes, partageant la population en sous-groupes.

La deuxième partie de l'ouvrage traite successivement des trois enquêtes.

En 2007, les auteurs (Jean-Yves Bodergat et Marc Bailleul) dégagent quatre tendances chez les professeurs d'école en formation à l'IUFM : a) une conception ambitieuse du métier ; b) une priorité donnée au climat de classe et à l'engagement des élèves dans le travail ; c) une adhésion au projet institutionnel de professionnalisation ; d) une perception d'un décalage

entre l'idéal du métier et leur maîtrise actuelle de la pratique enseignante. Pour se perfectionner, ces jeunes comptent d'abord sur les collègues de l'établissement où ils effectuent leur stage, puis sur les formateurs de terrain, sur eux-mêmes ensuite dans la solitude de la classe, les formateurs de l'IUFM ne venant qu'en quatrième position. Comme l'indiquent les auteurs, ces constats rejoignent ceux de l'étude de 2008 Pascal Guibert et ses collègues³. En 2009, le cadrage de la formation a changé avec la mastérisation et le concours placé au début de la deuxième année. Dans l'enquête de 2012, Éric Buhot et Marc Bailleul montrent une évolution des représentations des étudiants. Les réformes affectent fortement le métier en construction, si bien qu'accaparés par la préparation du concours, l'écriture du mémoire, et dans le contexte d'une raréfaction des stages, les étudiants semblent reporter leurs attentes en matière de formation professionnelle à la première année de titularisation post IUFM. L'analyse implicative fait apparaître une vision éclatée du métier et une partition de la population en deux groupes : seule une minorité d'étudiants dit avoir construit les compétences professionnelles attendues. L'idée se renforce que le métier s'apprend avant tout dans la classe plutôt qu'à l'IUFM. Par rapport à l'enquête de 2007, les auteurs notent l'atténuation du « sentiment d'auto-efficacité » et un renforcement des attentes d'aides en direction des collègues en établissement. D'où une « déconstruction de la vision du métier projeté » (p. 98).

L'enquête de 2015 (Éric Buhot et Marc Bailleul) intervient dans un contexte institutionnel encore différent avec un nouveau cadrage pour les masters : le concours avancé en première année, la réévaluation des stages (mi-temps en responsabilité dans une école la seconde année), l'articulation des stages et des mémoires de recherche. Ce cadrage des établissements de formation devenus ESPE semble plus cohérent. Les résultats de l'enquête montrent cependant « la persistance d'une vision éclatée du métier projeté et du métier en construction » (p. 112) et le renforcement d'un sentiment de solitude dans leurs apprentissages, solitude que ne peuvent compenser leurs tuteurs et leurs formateurs à l'ESPE. Bref, alors que l'enquête de 2007 faisait apparaître une représentation structurée et assez homogène du métier, celles de 2012 et de 2015 en donnent une image dispersée. Par ailleurs, les réponses dénotent au fil du temps une hétérogénéité de représentations à l'intérieur de la population testée avec une adhésion minoritaire au projet institutionnel de professionnalisation. Enfin, une constante s'affirme

³ GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles & RIMBERT France (2008), *Enseignants débutants « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

à travers les enquêtes, l'idée que l'apprentissage du métier se fait d'abord sur le tas plutôt que dans les établissements de formation, même si cette impression varie en fonction de l'importance que le cadrage de la formation accorde aux stages.

La troisième partie de l'ouvrage met en œuvre une logique dite « hologrammique » développant certaines dimensions abordées dans l'exposé des enquêtes.

C'est d'abord la dimension didactique qui est traitée par Florian Ouitre et Jean-François Thémènes. Les auteurs constatent que l'approche didactique ne structure plus la représentation d'un métier marqué par la polyvalence et dont l'institution multiplie les facettes pédagogiques, sociales, éducatives. Ce n'est d'ailleurs pas la préoccupation première des débutants soucieux d'abord de la régulation de la classe et du maintien de l'ordre scolaire. La lisibilité du domaine didactique semble mise à mal par l'affaiblissement de la cohérence de la représentation du métier. Les étudiants ont de plus en plus tendance à construire leurs progressions, sans recours à l'analyse des contenus de savoirs, mais en bricolant, dans l'urgence en faisant appel à des ressources multiples auprès des collègues de l'école ou sur le Net. Si la dimension didactique ne disparaît pas totalement, il semble qu'elle soit renvoyée aux mémoires de recherche du master. Pour les auteurs, cette situation est à lier aux ambiguïtés de la polyvalence définie tantôt de manière didactique et tantôt de manière plus transversale, et également à la concurrence des logiques d'une formation écartelée entre la préparation des concours, les pressions évaluatives de la hiérarchie, les difficultés de la prise de fonction. En résumé, on note une dissociation des logiques de savoir, d'apprentissages et des logiques des élèves.

Le deuxième approfondissement concerne la dimension collective du métier fortement incitée par les discours institutionnels. Les auteurs (Patricia Tavignot et Eric Buhot) montrent un net recul de l'adhésion des étudiants à cette dimension dans l'enquête de 2012 par rapport à celle de 2007. L'enquête de 2015 révèle, en outre, l'importance de plus en plus grande donnée aux collectifs informels (échanges entre collègues) par rapport à celle des collectifs formels organisés par l'institution ou les établissements d'accueil des stagiaires.

C'est la troisième dimension, soit la recherche dans la formation initiale, qu'analyse ensuite Jean-François Thémènes. En principe, les conditions institutionnelles sont réunies avec l'universitarisation et la mastérisation pour promouvoir le modèle du praticien réflexif, sous-jacent à cette dimension de la professionnalité. Plusieurs tensions sont toutefois repérables dans l'intégration de la recherche dans l'organisation : a) entre l'urgence de la pratique et la prise de conscience

réflexive ; b) entre les exigences du concours et celles de l'écriture du mémoire ; c) entre la logique de constitution des savoirs scientifiques et la logique d'utilisation professionnelle de ces connaissances. La place accordée à la recherche varie toutefois en fonction des différentes réformes, en particulier en fonction de l'importance respective accordée aux stages par rapport au reste de la formation, de la relation entre stage et mémoire et de la place du concours. Si les différentes cohortes d'étudiants ont intégré au fil du temps l'importance de la recherche dans leur formation, ils la lient le plus souvent « à l'ajustement immédiat de leur pratique en classe » (p. 189). L'auteur note également un basculement des préoccupations didactiques vers l'analyse des pratiques professionnelles. En résumé, la recherche semble assez bien intégrée en formation, mais le paradigme réflexif qui la sous-tend entre en tension avec les deux autres paradigmes que le rapport Bancel⁴ signalait déjà : celui du maître instruit, fondé sur une logique de concours et sur la discipline d'enseignement et celui de l'acteur social engagé dans des projets collectifs, lequel prend d'ailleurs de plus en plus de place. Bref, le paradigme du praticien réflexif, quoiqu'installé, peine à convaincre.

La quatrième partie de l'ouvrage traite de compétences qui apparaissent comme « critiques » aux auteurs de l'enquête dans la formation des débutants. La première d'entre elles concerne les désaffections à l'égard de l'autorité. Jean-Yves Bodergat, tout en évoquant la confusion possible entre rejet de l'autorité et rejet de l'autoritarisme, replace cette désaffection dans le cadre général d'une crise qu'Hannah Arendt, Myriam Revault d'Allonnes et Eirick Prairat à leur suite, ont analysée. Pour les débutants, l'autorité est jugée suspecte, ressortant des pratiques traditionnelles et finalement peu efficaces. Elle n'est qu'un pis-aller ou un mal nécessaire. La deuxième étude concerne le regard critique sur les supports d'enseignement qui abondent aujourd'hui (manuels, sites Web, logiciels divers). Laurence Leroyer et Marc Bailleul constatent que cette compétence est jugée très importante dans les trois enquêtes. L'analyse implicite montre cependant qu'elle tend progressivement à s'isoler des autres compétences. Si en 2007, cette compétence semble nodale, ce n'est plus le cas en 2015. Ceci est sans doute à mettre en rapport avec la diminution du rôle de la didactique. En l'absence d'outils d'analyse des enjeux de savoirs présentés dans les documents, c'est la perspective d'utilisation immédiate qui prime. Qu'en est-il pour la prise en compte des élèves à besoins

⁴ BANCEL Daniel (1989), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

éducatifs particuliers sur laquelle insiste tant l'institution ? Laurence Leroyer et Marc Bailleul constatent que là encore cette préoccupation tend à se déconnecter des autres dimensions de la formation et en particulier de toute vigilance didactique et n'est plus pensée dans la globalité de la classe. Quant à la question de l'évaluation des élèves, Patricia Tavignot et Marc Bailleul constatent là aussi une évolution préoccupante. Si en 2007, l'item 20 (ajuster ses progressions en fonction du résultat des évaluations) apparaît à l'articulation des logiques du savoir et des apprentissages, il se déconnecte des préoccupations didactiques à partir de 2012 pour être relié en 2015 à un rapport plus étroit à l'élève, sans que la dimension des savoirs soit convoquée. Ce qui confirme « l'affaiblissement du rôle des didactiques disciplinaires au profit d'une approche plus centrée sur l'élève » (p. 252).

La cinquième et dernière partie de l'ouvrage a un statut tout à fait spécial. Elle s'adresse aux acteurs impliqués dans la formation des professeurs d'école pour mettre à leur disposition des ressources et des outils d'analyse et de régulation de la formation, issus des différentes enquêtes. Ce parti pris témoigne de la responsabilité professionnelle des chercheurs qui sont en même temps intervenants dans les instituts de formation (ESPE devenu INSPE, Institut national supérieur de professorat et d'éducation). Il s'agit, en effet, de passer « d'un outil pour observer à un outil pour agir », ainsi que le propose Patricia Tavignot.

La conclusion générale de l'ouvrage confirme l'hypothèse initiale : l'instabilité institutionnelle dont souffre la formation des enseignants depuis 2007 n'est pas sans effet sur les représentations que se font de leur métier les professeurs des écoles débutants. Les auteurs font état d'un certain pessimisme. Depuis 2007, la représentation du métier « a perdu en clarté » (p. 282). La rupture se situerait en 2009 avec la mise en concurrence des logiques du concours, du diplôme de master et de la prise en main de la classe : un triple agenda qui semble difficile à maîtriser. À partir de 2012, la dimension didactique de la formation est atteinte, les prescriptions institutionnelles se dispersant sur d'autres aspects du métier que la question des apprentissages au sens strict : inclusion, décrochage, aide personnalisée, etc. Enfin, la maîtrise entraîne une instrumentalisation de la recherche aux fins de résolution des problèmes immédiats.

Au-delà de ces résultats particuliers, les auteurs entendent tirer trois enseignements principaux de ces recherches. Le premier est le constat que les dix années de réformes (2009-2019) ont rendu le métier d'enseignant difficilement lisible pour les débutants. Le deuxième est que la représentation du métier varie en fonction des cohortes successives d'étudiants au cours

de cette période en fonction des différentes réformes. On note toutefois que s'accroît le scepticisme des débutants envers les aspects formels de leur formation. Plus se multiplient les injonctions institutionnelles et plus les débutants se tournent vers l'informel (les échanges de pratiques entre pairs, les collègues chevronnés, les ressources numériques en accès libre) pour leurs apprentissages professionnels. Troisième enseignement, la formation initiale s'avère éclatée entre la gestion des divers agendas : préparation au concours, acquisition des savoirs professionnels, recherche et conduite de la classe. Par ailleurs l'universitarisation a pour effet d'opérer la répartition des interventions en fonction du statut des personnels (enseignants chercheurs, intervenants des départements universitaires, formateurs non universitaires, formateurs de terrain), ce qui rend difficile l'articulation de la théorie et de la pratique. Les auteurs concluent que la formation actuelle n'est « ni une formation professionnelle, ni une formation professionnalisante, mais un « entre-deux » difficile à assumer pour tous les acteurs, formateurs et formés » (p. 289).

Cet ouvrage présente un ensemble de recherches très fouillées et d'une rigueur méthodologique certaine. Les résultats recoupent largement d'autres enquêtes sur les enseignants débutants comme celle de Pascal Guibert et al. ou celle de Géraldine Farge et Pierre Périer⁵. L'originalité de la démarche est toutefois de rendre visible une évolution des représentations du métier à travers trois enquêtes successives et également de mettre en rapport ces représentations avec les différentes réformes de la formation initiale. Même s'il est toujours délicat de rapporter ces évolutions de représentations aux seuls facteurs institutionnels, on ne voit pas quels autres facteurs on pourrait évoquer, étant donné que l'on travaille ici sur une durée qui n'excède pas dix ans. Les constats pessimistes (mais réalistes) sur la diminution de la lisibilité du métier pour les débutants et sur leur scepticisme croissant envers les aspects formels de la formation, questionnent la cohérence du modèle de professionnalité qui sous-tend la préparation au métier de professeur des écoles. Les auteurs mettent en évidence : a) les effets d'une professionnalité définie par en haut, sans véritable concertation avec les acteurs de la formation ; b) l'émiettement des compétences professionnelles qui fait perdre de vue le cœur du métier d'enseignant ; c) enfin une instabilité institutionnelle dans laquelle se succèdent des réformes dont les motivations ne sont pas toutes d'ordre pédagogique ou didactique. Sans doute aussi, les difficultés de la formation initiale se voient-elles renfor-

⁵ FARGE Géraldine & PÉRIER Pierre (2019), *Le métier d'enseignant : une identité introuvable*, Lyon, ENS éditions.

cées par l'absence d'une véritable formation continue, ce qui oblige l'institution à surcharger, en compensation, l'agenda des débutants, déjà bien rempli. Mais la formation initiale ne peut pas tout. Ne devrait-elle pas se concentrer sur le cœur du métier au lieu de se disperser au gré des incitations institutionnelles ? Faut-il espérer de la prochaine réforme un accroissement de la cohérence de la formation et une meilleure lisibilité du métier ?