

DOSSIER

La recherche pédagogique

Une richesse menacée ?



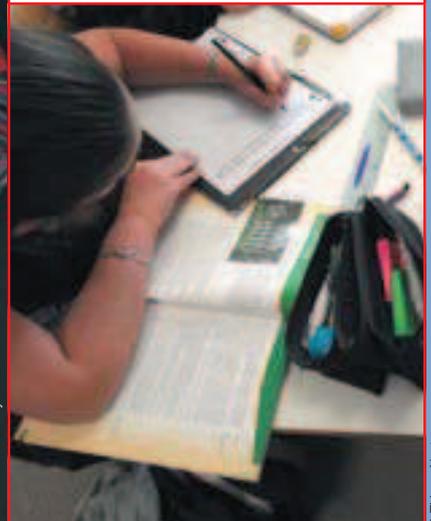
© Thierry Nectoux



© Daniel Maunoury



© Daniel Maunoury

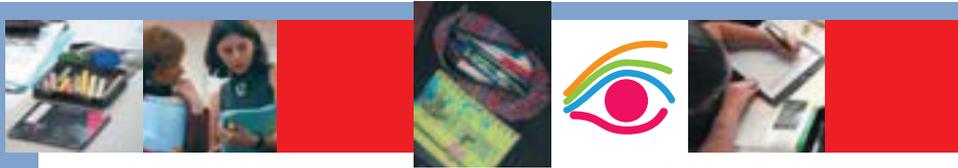


© Thierry Nectoux

Dossier coordonné par Roland Hubert, Sandrine Charrier et Nicolas Morvan. Réalisé par Yves Baunay, Marylène Cahouet, Sandrine Charrier, Odile Cordelier, Monique Daune, Roland Hubert, Georges Ortusi, Alain Prévot, Thierry Reygades, Brigitte Sotura pour le SNES ; Marie-Claude Derouet-Besson, Gisèle Jean pour le SNESup ; Christian Couturier pour le SNEP

Ni purement théorique ni simplement expérimentale, la recherche pédagogique irrigue depuis des décennies les évolutions du système éducatif et les débats sur les réformes nécessaires. Sa diversité et sa richesse ont permis à l'École d'éviter un enfermement sur elle-même et de penser ses transformations en croisant les dimensions cognitives, épistémologiques, psychologiques et sociales.

Les interrogations, ses conclusions ou préconisations s'inscrivent dans la volonté farouche de ses précurseurs de donner aux acteurs de terrain et professionnels de l'éducation les moyens de trouver les chemins qui mènent tous les élèves à la réussite. Aujourd'hui, alors que la politique éducative tourne le dos à cette ambition et tente de renvoyer à chaque établissement la responsabilité de son efficacité, les enjeux autour de la recherche pédagogique sont vitaux. La priorité gouvernementale est donnée à l'expérimentation locale, coupée de fait de tout support théorique et surtout de toute confrontation avec ce support, l'essentiel étant d'inventer des gestes professionnels et des organisations en fonction essentiellement de ce qui est perçu des réalités locales. Il est urgent d'imposer, au contraire, un véritable investissement dans une recherche pédagogique qui, au-delà de ses querelles et controverses finalement fécondes, sait emprunter des voies d'exploration et d'expérimentation originales : universités, instituts, IUFM, mouvements pédagogiques... y participent à leur façon. Ce dossier tente d'aborder, de manière non exhaustive, la richesse de la recherche pédagogique, mais aussi sa fragilité face à un pouvoir qui pour des raisons idéologiques ou budgétaires s'en passerait volontiers.



État des lieux

Qu'est-ce que la recherche pédagogique ?

La réflexion pédagogique est consubstantielle à l'acte d'enseigner ou d'éduquer. Qu'enseigne-t-on ? pourquoi ? comment ? comment identifier et reconnaître les blocages à l'acte d'apprentissage ? Autant de questions qui viennent naturellement dès lors que l'on pense l'École ou que l'on y intervient.



La recherche s'organise aujourd'hui autour des recherches universitaires, de la production d'outils pour les enseignants

La recherche pédagogique s'est donc imposée petit à petit, avec des approches variées, dans des configurations originales : de la didactique aux sciences cognitives, en passant par la psychopédagogie et les sciences de l'éducation, de la production de savoirs nouveaux à celle de ressources et d'outils pour les enseignants...

Étroitement liée à la réflexion sur la société et donc forcément observée, voire instrumentalisée par la sphère politique, elle est aujourd'hui soumise à de nouvelles pressions et de nouvelles tensions qui proviennent autant de la nouvelle orientation politique du système éducatif définie par la loi d'orientation de 2005 que des transformations importantes des modes de diffusion et d'appropriation des informations et des connaissances.

Traversée de débats vifs sur sa nature même depuis Ferdinand Buisson et la naissance du mouvement « d'éducation nouvelle », jalonnée de noms qui évoquent des avancées décisives dans sa structuration, elle s'organise aujourd'hui autour des **recherches universitaires, de la mise au point de modalités d'enseignement, de la production d'outils pour les enseignants.**

La recherche universitaire

Elle est conduite dans des universités ou instituts de recherche auxquels sont rattachés des chercheurs, essentiellement en sciences de l'éducation, ou en didactique des disciplines (INRP, l'équipe ESCOL, le CNRS, l'IREDU par exemple).

Comment faire réussir tous les jeunes, comment passer de la massification des vingt dernières années à une véritable démocratisation de l'accès aux savoirs ? Comment faire pour que tous les citoyens puissent comprendre les enjeux politiques, culturels, économiques et sociaux, s'informer, exercer leur esprit critique et faire des choix ? Ce sont les questions essentielles que se posent les sciences de l'Éducation. La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner).

Des rapprochements, favorisés par l'INRP et les IUFM, ont eu lieu dans un second temps avec les sciences de l'éducation. C'est ainsi que des chercheurs ont pu devenir enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, tout en menant des travaux de didactique de leur discipline.

Les recherches concernant l'évolution des contenus, dispositifs, stratégies d'enseignement, la production et diffusion de ressources et d'outils pour les enseignants

Elles sont menées dans un cadre universitaire ou mises en œuvre et expérimentées par des équipes dans des établissements volontaires. C'est le cas par exemple d'un certain nombre de recherches conduites dans le cadre de l'INRP (voir page 23), des IUFM et des IREM. Elles doivent s'appuyer sur des enseignants volontaires soucieux de l'amélioration du système éducatif, de militants de mouvements pédagogiques. En tout état de cause, l'exigence scientifique est indispensable pour mener à bien toute expérimentation, dans une classe ou un établissement.

Les acteurs de la recherche pédagogique soulignent tous l'importance de maintenir des relations étroites entre les observations de pratiques sur le terrain et les études et recherches, afin de nourrir la formation initiale et continue des enseignants. ■

Les Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM)

Les IREM ont été créés initialement pour accompagner la réforme des maths modernes il y a 40 ans. Au nombre de 29, répartis sur le territoire, ils sont constitués en réseau. Les moyens qui leur sont attribués ont considérablement diminué depuis leur création mais ils demeurent encore de véritables lieux de recherche associant universitaires, chercheurs, enseignants du primaire et du secondaire : c'est là leur spécificité et beaucoup de disciplines envient leur existence. Cette confrontation des points de vue (recherche et pratiques) leur permet de fournir des outils de réflexion sur l'enseignement et d'aide à la conception de séquences dans les

classes. La diffusion des travaux se fait essentiellement dans le cadre de publications (revue *Repères*, brochures...) et de stages. Ces stages, à la différence de ceux organisés dans le cadre du PAF trop souvent réduits à l'accompagnement des programmes, sont le lieu d'une réflexion critique en dehors de toute hiérarchie institutionnelle : c'est par exemple dans cet esprit qu'au-delà des injections et des effets de mode, les IREM abordent la question de l'intégration des TICE. Cela correspond à l'idée que nous nous faisons de notre métier : concepteurs et non simples exécutants. C'est pour cela que nous sommes attachés à la préservation de leur potentiel.

Les mouvements pédagogiques

Les mouvements pédagogiques participent à la réflexion sur le système éducatif et sont souvent des lieux où recherche et pratiques de terrain se rencontrent. Certains participent à la formation dans les IUFM et à la formation continue.

GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle)

Créé en 1922. Paul Langevin et Henri Wallon ont été fortement impliqués dans ce mouvement pédagogique. La recherche, qui ne se limite pas à l'école (formation des adultes, par exemple), y est systématiquement liée à l'action sur le terrain puisqu'il s'agit pour ses membres d'être des acteurs des transformations possibles. Sa revue : *Dialogue*. Son site : <http://www.gfen.asso.fr>

Lier recherche et expérience en éducation

Fondé en 1878 par Ferdinand Buisson pour accompagner l'école républicaine, l'INRP est aujourd'hui un institut de recherche dont plusieurs composantes répondent aux critères de qualité universitaire et dont l'apport au système éducatif est irremplaçable. Confronté aujourd'hui à l'asphyxie budgétaire, il est dans l'attente de la lettre de mission du nouveau directeur.

L'INRP n'est pas une université mais une maison de l'éducation et de la recherche en éducation, comme il existe des maisons des sciences de l'homme et de la société. Couvrant toute la courbe qui va de la recherche à la construction de ressources et d'expertise, l'établissement comprend des laboratoires de recherche – évalués comme ceux des universités –, une bibliothèque spécialisée sur l'éducation constituée autour du fonds légué par Ferdinand Buisson – plus de 650 000 volumes –, un musée national de l'éducation, des services de veille scientifique et technologique, des publications... Niant le caractère fonctionnel de cette hétérogénéité, une vision simpliste voudrait rationaliser : renvoyer les unités de recherche vers les universités, le musée vers les structures culturelles, la bibliothèque vers d'autres bibliothèques.

Pourtant il s'agit de savoir et de comprendre comment le terrain de l'éducation, ses acteurs (enseignants, personnels de vie scolaire, d'encadrement et de gestion, parents, élèves, collectivités territoriales...) s'approprient ou non les

réformes impulsées par le haut, mais aussi de rendre compte de l'évolution interne du terrain, de ses capacités d'innovation, en particulier face aux défis que posent les politiques de démocratisation. Lieu privilégié de mise en forme, l'INRP est la maison commune où peuvent se croiser les regards, qu'ils soient appuyés sur l'histoire, issus de la recherche et de l'expertise nationale, européenne et internationale ou liés à l'expérience des terrains.

Son premier problème est aujourd'hui l'asphyxie budgétaire et la diminution des moyens humains⁽¹⁾ qui assurent le contact avec le terrain grâce à la mise à disposition d'enseignants de l'enseignement scolaire détachés à temps complet, associés en demi-postes ou rémunérés en HSE et HCTD⁽²⁾ : la déconcentration en confie la gestion aux recteurs qui préfèrent s'en servir devant élèves ou impulser des « expérimentations locales » plutôt que de nourrir la recherche en éducation. Pourtant les recherches auront bien du mal à se passer de l'épreuve du terrain et donc d'enseignants formés à la recherche pour y contribuer.

La nature de son évaluation par l'AERES⁽³⁾ risque d'être difficile si cette dernière considère moins les travaux menés avec et pour le terrain que les publications internationales et ne pas prend pas en compte toutes les activités, dites de valorisation, à égalité avec la recherche au sens strict.

Quel avenir pour l'INRP ? Installé à Lyon, après une délocalisation brutale, il doit désormais s'insérer dans le tissu régional (PRES⁽⁴⁾ de Lyon, fusion des ENS), mais sans perdre sa vocation nationale et en renforçant sa dimension européenne et internationale. Aujourd'hui, les politiques nationales sont surplombées par

les orientations des organisations internationales et de la Commission européenne. Une utile mission nouvelle de l'INRP serait de suivre la construction de ces orientations, de les analyser, d'expliciter leurs enjeux et de les soumettre au débat public. ■

(1) À cette rentrée, 11 demi-postes sur 36 ne sont pas affectés, un tiers des 38 000 HSE est supprimé, la moitié des HCTD disparaît.

(2) HCTD : Heures complémentaires de travaux dirigés

(3) AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

(4) PRES : Pôle de recherche et d'enseignement supérieur.



Trois questions à Line Audin

Professeur agrégé d'anglais au collège G.-Rouault, Paris 19^e, associée à mi-temps (INRP-ICAR adis langues)

L'US : Comment devient-on professeur associé ?

Line Audin : J'ai attrapé le virus de la didactique en 1990 à l'INRP au contact de chercheurs renommés qui m'ont formée. En 2000, j'ai accepté la responsabilité de recherches⁽¹⁾ en LV, autrement condamnées à disparaître du fait de la délocalisation de l'INRP à Lyon.

L'US : Quel est le sujet de tes recherches et comment articules-tu recherche et enseignement ?

L. A. : Spécialiste de linguistique énonciative, j'utilise mon quotidien de professeur pour identifier les obstacles liés au langage et proposer des contenus innovants pour les surmonter⁽²⁾. Je dépends d'un organisme universitaire et dois donc assumer toutes les tâches d'un chercheur : communications, colloques, publications. Pas facile quand on enseigne en EP1, mais quel luxe de disposer à la fois d'outils théoriques puissants, d'une équipe de professeurs motivés et de vraies classes pour expérimenter !

L'US : Depuis deux ans, à chaque rentrée tu vis dans l'inquiétude de voir les moyens de ton équipe supprimés par le recteur de Paris. Que faudrait-il faire pour rendre ces moyens pérennes ?

L. A. : Reconnaître au plan national la nécessité de ces chercheurs insolites, leur donner une légitimité (statut et décharge effective) et des conditions décentes pour mener leur double mission. Faire la classe et de la didactique, est-ce si incongru ?

(1) Suivi de l'introduction des LV à l'école primaire.

(2) Voir le site « Enseigner les langues autrement » : <http://euroault.lautre.net/spip>



© Daniel Maunoury

L'INRP est la maison commune où peuvent se croiser les regards

CRAP (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques)

Né au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et nourri initialement aux principes du plan Langevin-Wallon. Mouvement engagé mais indépendant, convaincu que le changement de l'école et celui de la société se nourrissent réciproquement. Sa revue : *Les cahiers pédagogiques*. Son site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), pédagogie Freinet

Créé en 1947 par Célestin Freinet, se revendique comme une association de praticiens dont un des objectifs essentiels est de construire des outils pour la classe. La pédagogie Freinet est à l'origine de nombreuses méthodes dites « actives » qui conduisent l'élève à se faire « acteur » dans la construction de son propre savoir et à développer son esprit critique. Son site : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>



Entretien avec Patrick Rayou

Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8, il vient de publier, aux PUF, en collaboration avec Élisabeth Bautier, *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Il a bien voulu répondre aux questions de L'US.

L'US : *Quelles sont les différentes composantes qui rentrent en jeu dans la façon dont les élèves se confrontent aux savoirs à l'école ? Comment les difficultés d'apprentissage s'expliquent-elles ?*



Patrick Rayou : Un des axes de notre laboratoire de recherche CIRCEFT-Escol⁽¹⁾, est de travailler autour de la notion de rapport aux savoirs. Malheureusement, ce que disaient Passeron et Bourdieu sur le caractère reproductif de l'école est toujours vrai : les difficultés scolaires des élèves sont largement corrélées à leurs origines socioprofessionnelles. Mais cette affirmation reçoit toutes sortes de nuances, voire d'invalidations : en effet, comment se fait-il que les filles réussissent si bien à l'école alors que le statut social des femmes n'est pas encore égal à celui des hommes ? Cela ne rend pas compte non plus des phénomènes de transfuges, à savoir que des jeunes issus de milieux peu favorisés réussissent à tirer leur épingle du jeu. Ce sont des situations un peu fines qu'il faut analyser si on ne veut pas enfermer les enseignants dans des positions fatalistes. Car l'école a une responsabilité importante dans la manière dont elle va créer des situations plus ou moins favorables aux apprentissages. La question des apprentissages est avant tout un problème relationnel : comment l'école met-elle en scène, met-elle en jeu les savoirs de telle sorte qu'ils puissent être accessibles à des catégories d'élèves divers et variés ? Si on travaille sur ce relationnel, les autres composantes vont apparaître, mais seulement si on ne s'intéresse pas seulement à la lettre des programmes scolaires par exemple, mais à la façon dont ils sont socialement construits et mis en œuvre.

Aujourd'hui, pour réussir à l'école, il faut connaître beaucoup de choses qu'on n'apprend pas nécessairement à l'école. C'est cela qui nous travaille : que faudrait-il que l'école apprenne pour que les élèves puissent apprendre, et qui n'est pas forcément appris pour tous. Autrefois, c'était appris par capillarité dans les familles. La culture scolaire du secondaire était relativement isomorphe à la culture familiale des élèves qui allaient au collège et au lycée. Dès qu'on fait bouger les cloisons sociales et qu'on enlève les verrous de caractère administratif ou « curriculaire » qui font que tous les élèves peuvent accéder à des lieux où leurs parents n'ont pas eu accès, on les confronte à des exigences intellectuelles qu'ils peinent à identifier.

Il ne suffit pas d'exposer les élèves au savoir pour qu'ils apprennent. Cela a été une limite du mouvement social en général de croire avec bonne foi et sans malignité que, parce qu'on allait mettre les élèves issus de milieux défavorisés dans des endroits d'où ils avaient été exclus jusque-là et en les laissant en tête à tête avec les savoirs, ils allaient apprendre.

L'US : *Pour essayer de dépasser cette limite, vous utilisez le concept de malentendu sociocognitif. Pouvez-vous l'expliquer ?*

P. R. : Pour nous l'idée de malentendu permet d'éviter de jouer sur la corde de la culpabilisation comme on le fait souvent dès qu'on parle de l'école en France. Il faut toujours trouver des boucs émissaires. Il me semble que, dans les situations d'apprentissage qui ne marchent pas, ni les professeurs ni les élèves n'identifient la logique de travail de l'autre partie. C'est cela qu'on essaie de dire : personne n'arrive à comprendre comment

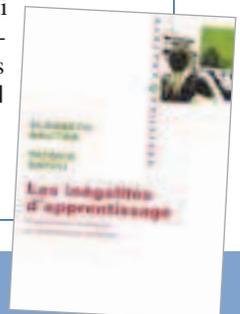
l'autre travaille, notamment parce qu'il y a une confusion entre les logiques cognitives et les logiques sociales.

Beaucoup d'élèves sont convaincus aujourd'hui qu'il suffit d'être présent à l'école, de faire preuve de bonne volonté, de faire plaisir à l'enseignant pour qu'au bout du compte, on lui donne les examens et les gratifications qui vont avec. Ils sont dans des logiques de « faire plaisir », de « bien faire ». Mais à force de penser qu'ils ont tout fait pour faire plaisir et pour bien faire, et qu'on commence à leur dire que ce qu'ils font n'est pas du tout ce qu'il faut faire, ils risquent de désinvestir l'étude, voire de se rebeller contre l'école.

L'US : *Le malentendu ne viendrait pas, selon vous, uniquement des élèves mais aussi des enseignants, qui auraient l'intuition du malentendu mais en resteraient là ?*

P. R. : En effet. Je pense que les enseignants ont une conscience diffuse de ce qui est nécessaire pour réussir. Par exemple ils ont l'idée de la longue durée. Un enseignant sait qu'une carrière scolaire se construit sur la durée, qu'il faut tirer parti de ses erreurs, que les échecs passagers se surmontent. Ils ont tous eu, à un moment ou à un autre de leurs études, des mauvaises notes, mais ils ont réussi à surnager parce qu'ils savent que les savoirs, ça n'est pas la loterie. Cela a l'air tout simple, mais il y a une temporalité d'acquisition des contenus scolaires. C'est un travail patient, cumulatif. Voilà un des aspects du malentendu : le temps de l'étude et le temps de la vie sociale ne sont pas les mêmes. Les élèves des milieux populaires, souvent, a-t-on constaté, ne le perçoivent pas. La grande question, c'est finalement l'institutionnalisation de ce qui fait école au regard de ce qui ne l'est pas. Jusqu'à peu, ça n'était pas problématique parce que l'école était perçue par la société comme un monde relativement à part, avec des règles spécifiques. Aujourd'hui, c'est très paradoxal : l'école scolarise davantage, mais, du coup, la vie des familles et de la société rentre dans l'école. Le talent des bons élèves, c'est d'être des passeurs de mondes. Ils savent quand on est dans un registre et quand on est dans l'autre. Les élèves qui sont dans l'échec sont les élèves qui confondent les deux registres et c'est là qu'il y a malentendu. Pour nous, la pédagogie de la signification, la pédagogie de rapprochement des objets du monde avec l'école est une pédagogie qui atteint ses limites si elle est n'est pas capable de montrer comment certes, on doit travailler sur les objets connus des élèves, mais à condition de les scolariser. Le sociolinguiste Basil Bernstein a essayé d'analyser les situations d'apprentissage en termes d'horizontalité et de verticalité. La verticalité c'est ce qui fait que, pour tout être humain apprenant, il y a des savoirs qui ont toujours été là. C'est comme cela, sinon, il n'y aurait pas d'école. Ces savoirs sont là et, pour certains d'entre eux, ils ne se négocient pas. Mais ces savoirs se déploient aussi dans une certaine horizontalité qui met en rapport les personnes dans des situations toujours particulières. C'est l'articulation de ces deux axes qui est complexe et sur laquelle il faut travailler. ■

(1) Centre interdisciplinaire de recherche sur la culture, l'éducation, la formation et le travail.



Recherche en éducation et formation des enseignants

Aujourd'hui, une des conditions de la relance de la démocratisation du système éducatif de la maternelle à l'Université passe par une amélioration de la formation initiale et continue des enseignants en lien avec la recherche en éducation. Sur cette question, le SNES a demandé le point de vue de Gisèle Jean, directrice du site de l'IUFM de Poitiers et membre du BN du SNESup.

Comment produire des recherches multiples qui s'appuient sur des questions professionnelles, mais surtout comment diffuser le fruit de ces recherches auprès des enseignants ? Comment mettre en réseau recherche et accès à la recherche pour tous dans le cadre d'une formation initiale et continue ? Le SNESup revendique une formation initiale adossée à la recherche (par et avec la recherche) et une formation continue en lien avec les résultats de la recherche. Comment cela peut-il s'articuler à la question des masters ? La recherche en éducation et notamment en pédagogie reste le parent pauvre de la recherche. Certaines raisons tiennent à l'histoire de notre système éducatif, à la réception des recherches, d'autres encore au modèle d'enseignant que l'on souhaite former. À la fin du XIX^e, certains universitaires comme Durkheim ont plaidé pour une formation pédagogique dans le second degré. Cela ne va toujours pas de soi un siècle plus tard.

Dans le second degré, l'entrée et le choix du métier s'opèrent sur la base de savoirs académiques disciplinaires, le choix de transmettre ce qui a été appris et compris. En revanche, à aucun moment du cursus universitaire ne sont proposés à la découverte des savoirs pour enseigner, des savoirs issus des recherches en éducation : sociologie de l'éducation, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, connaissances des handicaps, histoire et philosophie de l'éducation, modèles d'apprentissage, didactique de sa propre discipline ou des disciplines connexes. Tous ces savoirs sont uniquement proposés en formation initiale en une seule année. Nombreux sont les enseignants qui se plaignent que les élèves n'apprennent pas, ne savent pas se mettre au travail, que certaines notions du programme sont trop difficiles, que la motivation des élèves est faible. À ces questions, il existe des pistes de réponses car la recherche en éducation et en pédagogie n'est pas inexistante, loin s'en faut. Les thématiques actuelles sont centrées notamment sur les nouveaux publics, le travail enseignant, les pratiques effectives, les gestes professionnels, la didactique comparée.

Avec la question du master, deux modèles d'articulation formation/recherche s'offrent à nous : le premier est un schéma linéaire, la recherche produit des connaissances, dont les formateurs assurent la transmission-appropriation par les apprentis enseignants, le master atteste d'une somme de connaissances ; dans le second schéma, le master correspond à un niveau de qualification attestant des compétences pour l'intervention dans des situations de forte complexité. Dans ce second cas, la recherche est le moyen de formation par des postures distanciées qu'elles valorisent et initient, par les façons de faire et les manières de penser qu'elle permet de construire. Les perspectives des recherches sont dépendantes de la conception de la formation des maîtres, pensée soit comme une formation professionnelle, soit comme une formation technologique⁽¹⁾. ■

(1) Joël Lebeaume, intervention au colloque du SNESup, dans le dossier Recherche et formation des enseignants, revue *Former des maîtres*, n° 570, décembre 2008.



©Thierry Nectoux

La recherche en éducation et notamment en pédagogie reste le parent pauvre de la recherche

Et la formation continue des enseignants ?

Curieux paradoxe : les enseignants chargés de la formation de tous les jeunes sont quasiment privés d'une véritable formation continue. Pourtant, face aux difficultés du métier, ils ne renoncent pas même s'ils se sentent souvent impuissants. Pour faire réussir tous les élèves, les conditions d'encadrement sont incontournables. Mais il faut aussi varier les pratiques, réfléchir à des méthodes d'évaluation formative, à des contenus exigeants et stimulants, comprendre la nature des blocages. Pour cela la recherche pédagogique offre des outils et des études que la formation continue devrait permettre aux enseignants de s'approprier. Ainsi, par exemple, la recherche a étudié la question de l'échec des élèves qui ne trouvent pas sens aux savoirs, montrant combien les difficultés provenaient de malentendus ou de processus cognitifs complexes. Comprendre ces mécanismes, en débattre collectivement

permettrait d'éviter des difficultés préjudiciables aux élèves et à la collectivité. La formation continue doit aussi permettre à tous les enseignants de se mettre à jour face à des contenus qui sont toujours en évolution ou à des savoirs nouveaux que la recherche diffuse. Cela impose de dégager du temps pour y accéder, de créer des lieux de diffusion, de mise en commun sur le temps d'enseignement pour favoriser les échanges entre universitaires, chercheurs et pairs. La faillite du ministère qui ne songe qu'à réduire les dépenses d'éducation au lieu d'investir dans une véritable formation continue est grande dans ce domaine. Ce serait pourtant indispensable pour les enseignants, les élèves et la société quand on songe au coût économique, social et humain des pseudo-plans à répétition, tous plus inefficaces les uns que les autres, pour les jeunes en difficulté. **M. C.**

Institut de Recherche de l'Internationale de l'Éducation : un outil syndical à développer

Objectifs

- Recueillir et diffuser des informations et données sur des domaines-clés relatifs à l'éducation et aux éducateurs (enseignants et autres personnels).
- Analyser les tendances à l'échelle mondiale.
- Favoriser la diffusion et l'échange de travaux de recherche à travers des conférences et séminaires.

Axes de travail

- À partir des résolutions prises par le Congrès de l'IE (Berlin, juillet 2007), l'Institut a défini une série de thèmes prioritaires parmi ceux-ci :
- renforcement des capacités d'intervention des syndicats notamment dans les pays en développement ;
 - définition d'indicateurs relatifs à l'enseignement public : qualité et équité ;
 - analyse de l'impact de PISA ;
 - le rôle de l'éducation dans la lutte contre les discriminations.



Système éducatif

Réformes et recherche

Au cours de ces 20 dernières années, le système éducatif a profondément évolué que ce soit au niveau des structures, de la définition des parcours, des contenus et des pratiques. Les liens entre la recherche et ces transformations sont assez disparates, allant d'une simple instrumentalisation de résultats qui font encore débat (apprentissage et évaluation par compétence) à une véritable irrigation de la réflexion institutionnelle dont un exemple des plus importants est la construction patiente des formations technologiques et professionnelles.

Les évolutions de l'enseignement technique

Avec la révolution industrielle, la question des contenus d'enseignement des techniques s'est de nouveau posée. Il ne s'agissait plus de transmettre des « gestes métiers » de type compagnonnage, mais de former les futurs techniciens aux concepts supports des systèmes de production. Cette période a vu l'évolution des compétences : « Du compagnon au technicien ». Des écoles ont été créées, certaines possédant leur « musée pédagogique », point de passage des visiteurs des expositions universelles.

Mettre les jeunes en situation d'analyse

L'ensemble des éléments théoriques qui expliquaient les systèmes techniques étaient trop nombreux, trop complexes et parfois inconnus. Il fallait donc mettre les jeunes en situation d'analyse face à leur mise en œuvre. La péda-

gogie inductive était évoquée, le XX^e siècle a vu son développement et sa conceptualisation. Ainsi, dans une démarche de *technologie structurale* qui débouchera sur les méthodes d'enseignement basées sur l'*analyse fonctionnelle*, Lucien Géminard, vers 1970 se place en concepteur de machine constituée d'un ensemble de briques qui sont autant de fonctions techniques. Plus tard, pour le philosophe Gilbert Simondon l'objet technique est constitutif de l'individu dans la mesure où il provient d'une activité humaine : créativité, travail. Il pose les fondements de la technologie génétique, débouchant sur les *pratiques sociales de référence* chères aux enseignants de technologie.

La troisième approche intègre les contraintes économiques et sociales. L'objet technique a aussi un sens parce qu'il répond à un besoin dont l'expression diffère en fonction de l'en-

vironnement économique, social et culturel. La culture générale technologique prend alors en compte l'ensemble des contraintes exercées sur les systèmes, leur conception, production et recyclage.

Mettre l'élève en activité

Mettre l'élève en activité pour lui permettre d'induire les concepts, concevoir l'objet d'étude non pour lui-même mais dans un champ de contraintes économiques, sociales et culturelles sont des approches qui ont largement été reprises par l'ensemble des disciplines. L'auraient-elles été sans les évolutions de l'enseignement technique ? Oui probablement. Mais l'enseignement technique les a portées par nécessité et par la conviction qu'il est ainsi plus efficace pour la formation des jeunes et futurs techniciens. ■

La notion de compétence au collège

Pourquoi le système scolaire n'arrive-t-il pas à sortir nombre d'élèves de l'échec, même au prix d'une scolarité plus longue ? De nombreuses recherches tentent depuis des décennies de comprendre ce phénomène.

B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex ont mis en évidence « les malentendus » dans lesquels s'enferment quantité d'élèves et qui les empêchent littéralement d'apprendre et de progresser. Pour Jean-Pierre Terrail, l'institution, imprégnée d'un fatalisme s'appuyant sur la théorie des dons ou du « handicap socioculturel » des jeunes de milieu populaire, diffuse des pédagogies « de basse intensité » fondées notamment sur l'adaptation aux élèves et la faiblesse des exigences qui empêchent de chercher des solutions pour faire accéder réellement tous les jeunes à des savoirs formateurs.

Ce champ de recherche a ouvert d'intéressantes perspectives pour repérer, dans les pratiques d'enseignement, tout ce qui encourage

ces comportements et recule sans cesse la construction de postures intellectuelles qui sortiraient ces jeunes des impasses où ils se maintiennent. Les didactiques disciplinaires ont tout à gagner à s'engager dans de telles recherches. Force est de constater qu'elles ont peu pénétré encore le milieu enseignant. À cet égard, l'invasion de la rhétorique des « compétences » dans la totalité de l'univers scolaire n'a pas clarifié la recherche des moyens de lutter contre la construction par certains élèves de postures intellectuelles qui constituent plus des obstacles que des passerelles à l'acquisition d'une culture commune. La compétence à acquérir finit par effacer les savoirs qui permettent de la mettre en œuvre. Car la notion de compétence hésite entre une acception comportementaliste (savoir faire dans une situation donnée) et une acception plus large centrée sur le potentiel intellectuel nécessaire à la réalisation d'une tâche. Les compétences du socle commun risquent fort



© Thierry Nectoux

d'entretenir les élèves les plus en difficulté dans les postures décrites ci-dessus et de se présenter davantage comme un obstacle à la connaissance que comme un outil de facilitation. Faire croire par exemple qu'il existe une compétence « culture humaniste » excluant les sciences et les techniques et coupée de l'acquisition même de la langue, engage les élèves à considérer l'humanisme et la culture comme la mémorisation de quelques repères historiques et artistiques et non comme une attitude fondamentale vis-à-vis du monde. ■

Un exemple de recherche pédagogique à l'étranger

En Suisse romande

La recherche est assez éclatée entre centres de recherche proches des administrations, qui font de la recherche pour l'évaluation et le pilotage du système de formation (IRDPP par exemple), universités plutôt spécialisées dans la recherche fondamentale (Genève, Neuchâtel et Zurich par exemple), et Hautes écoles pédagogiques (HEP) où la recherche est centrée sur la didactique disciplinaire, les processus d'enseignement et la professionnalisation du métier d'enseignant.

L'enseignement étant cantonal, il y a une multiplication des ressources ; un « Centre suisse de la recherche en éducation » (CSRE) tente de coordonner ces différentes recherches. Dans certains cantons, des enseignants peuvent avoir des décharges de service pour participer à certaines recherches. Le Syndicat des enseignants romands (SER), par exemple, entretient une relation suivie avec les chercheurs et siège dans le Conseil de la Recherche.

Propositions du SNES et outils d'analyse

Ce que demande le SNES

Enseigner est un métier complexe dont la pratique exige de pouvoir appuyer ses connaissances disciplinaires de haut niveau sur des savoirs épistémologiques et didactiques solides pour faire les choix raisonnés que le quotidien impose. Savoir prendre de la distance par rapport à ses propres pratiques, être en capacité d'échanger avec ses pairs en toute liberté mais aussi connaître les enjeux culturels de l'École et les biais sociaux à l'œuvre dans le système éducatif sont des dimensions incontournables. L'existence de la recherche pédagogique et de la recherche en éducation est une richesse. Ces recherches doivent pouvoir « parler aux praticiens », tenir compte des questions qui les intéressent, qui les inquiètent, dans l'exercice de leur métier, et considérer que les enseignants ont une véritable expertise.

Le SNES revendique :

- une meilleure articulation entre recherche et formation initiale et continue des personnels. La formation continue, par exemple, ne peut se contenter d'avoir pour contenu la mise en œuvre des réformes ou la transmission de « bonnes pratiques » ;
- une diffusion des résultats de la recherche, des problématiques nouvelles qu'elle explore afin d'en faciliter l'appropriation par les personnels ;
- la possibilité pour les enseignants de terrain de faire partie d'équipes de recherche avec des décharges de service. À ce titre, l'exemple de l'INRP est significatif des dérives budgétaires et comptables qu'il est urgent d'endiguer ;
- la mise en place d'observatoires des contenus et des pratiques dans

un cadre institutionnel, et dans chaque académie, afin que les collègues puissent échanger, débattre, confronter leurs points de vue en dehors de toute hiérarchie... ;

- l'intégration d'heures de concertation dans le service des enseignants afin qu'ils puissent échanger et débattre dans leur établissement ;
- une élaboration plus démocratique des propositions françaises dans la mise en place des évaluations internationales du type PISA et des préconisations européennes pour l'Éducation. Ainsi le SNES a fait le choix d'investir dans le Comité Consultatif (20 membres) du Réseau Recherche de l'IE dont un des objectifs est de produire des analyses critiques, des propositions et des stratégies alternatives sur les politiques éducatives et d'emploi, tout comme sur les orientations développées par les institutions internationales (Banque Mondiale, UNESCO, OCDE, FMI). Par ailleurs, considérant que d'autres approches sont nécessaires pour favoriser l'entrée des éléments issus de la recherche dans la réflexion des personnels et leur permettre de reprendre la main sur leur métier, le SNES a mis en œuvre depuis 2001, avec l'équipe de Clinique de l'activité du CNAM dirigée par Yves Clot, « un travail sur le travail » avec des professeurs, des CO-Psy et des CPE⁽¹⁾.

(1) Voir dossier dans *L'US Magazine*, supplément au n° 673 du 25 octobre 2008 : « Libérer son travail, agir sur son métier ».



DES PROGRAMMES ET DES PRATIQUES

Organisé par les groupes disciplinaires du secteur Contenus du SNES, il permet chaque année de mettre des questions en débat avec des chercheurs, des universitaires, des collègues. Depuis leur création, les observatoires nationaux et académiques ont réuni des centaines de participants sur des sujets aussi variés que les compétences, le redoublement, l'aide, la démocratie dans la classe, l'articulation entre l'individuel et le collectif, l'égalité des chances, l'école en Finlande, etc.

Ils sont un outil indispensable à la réflexion du syndicat et à la construction de ses revendications.

Partant du constat qu'un lieu d'échanges et de débats faisait gravement défaut dans le système éducatif, le SNES a décidé de créer en 1999 l'Observatoire national des contenus et des pratiques (il existe aussi des observatoires académiques).



Le SNES a créé Adapt il y a 20 ans, au moment où l'évolution du second degré, rapide et considérable, nécessitait de créer un espace professionnel indépendant, sans tutelles hiérarchiques et mettant en mouvement l'intelligence collective pour penser les évolutions du métier et aider professeurs, CO-Psy, CPE à réfléchir à leurs pratiques. Ce choix, original dans le monde syndical, a permis à de nombreux enseignants de se familiariser rapidement avec des aspects de la recherche utiles pour construire leur métier au quotidien. Le catalogue confirme la constance de cette orientation : *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie* • *Entre deux langues, autobiographie et bilinguisme* • *L'atome, chimère ou réalité ? Débats et combats dans la chimie du XIX^e siècle...*

Description détaillée de chaque ouvrage et commande : www.adapt.snes.edu



Institut de Recherches de la FSU

L'Institut de recherches historiques, économiques, sociales et culturelles (IRHESC) a été créé en 1994 à l'initiative de la FSU. En croisant des regards d'horizons divers – enseignants, chercheurs, syndicalistes – l'institut se propose de développer et de diffuser des outils pour la compréhension de notre temps dans les domaines de l'éducation, de la recherche et de la culture. Un conseil scientifique analyse et valide les projets. L'institut a organisé le colloque « Quelle recherche en éducation pour la formation des enseignants ? », un séminaire national « Politiques néolibérales et action syndicale ». Cinq chantiers structurent l'activité de recherche : *Les chantiers travail, néolibéralisme, l'école et ses critiques, nouveau management public, condition enseignante*. L'institut publie une revue trimestrielle, *Nouveaux Regards*.

EPS : des recherches en éducation pour développer le métier

Pour le SNES, c'est fondamental, il ne peut y avoir de développement du métier sans recherches de haut niveau. D'abord impulsée par des praticiens pour mieux « démocratiser » les pratiques sportives puis à l'INRP et ces dernières années dans les IUFM, trois types de recherches en EPS ont émergé :

- d'abord celles qui concernent la modélisation didactique des savoirs ou activités de référence (le sport ou la danse). Des thèses récentes portent par exemple sur le traitement didactique d'une activité physique dans une classe tout au long d'un cycle d'enseignement, et sur les effets de ce traitement sur les apprentissages des élèves ;
- puis des recherches à visée « compréhensive », qui partent des situa-

tions authentiques d'enseignement, au plus près des préoccupations des praticiens, pour tenter d'identifier ce qui se passe réellement. Les classes sont devenues un terrain de recherche, en collaboration étroite avec les professionnels de l'enseignement et ceux de la formation des maîtres ;

- enfin, c'est plus récent mais assez massif, le développement de nouveaux cadres théoriques et de nouvelles approches d'analyse de la pratique. À partir de recueil d'informations multiples (numérisation d'image, logiciels de traitement des données) s'organise un va-et-vient entre pratique et activité réflexive à propos de ces pratiques débouchant sur la conception d'un professeur « praticien réflexif ». Nombre de ces recherches débouchent aussi sur la formation de formateurs (tutorat...).

1989-2009. La création du CAPES de sciences et techniques documentaires par la loi d'orientation de Lionel Jospin, sous l'action du SNES, officialise la qualification des documentalistes, jusque-là personnels aux statuts variés, souvent en difficulté professionnelle.

Professeurs documentalistes : 20 ans de combat

Les années 90 sont celles de l'investissement des professeurs documentalistes dans les dispositifs basés sur la recherche documentaire (TPE, IDD...). Mais l'institution se désintéresse de leur rôle : abandon des projets de refonte de la circulaire de missions datant d'avant la création du CAPES, chute des recrutements depuis 2006.

Pénurie de personnels

La documentation est la discipline la plus touchée par la baisse des postes aux CAPES : 2 professeurs sur 3 ne sont plus remplacés. À la rentrée dernière, près de 500 postes étaient vacants ; +30% en un an. Dans une académie comme Lille, près de 15% des postes n'ont pas été pourvus. Pour pallier la pénurie des personnels qualifiés, les rectorats ont recours à des pratiques inadmissibles : pressions sur les TZR d'autres disciplines pour occuper un poste dans un CDI, affectations de personnels



© Daniel Maunoury

en difficulté professionnelle, assorties d'une incitation à une reconversion vers la documentation sans réelle formation ni suivi des personnels concernés. Quelle régression, 20 ans après la création du concours !

Enseignement indispensable

Pourtant, la nécessité d'une édu-

cation des élèves à l'information par les professeurs documentalistes est reconnue depuis ces dernières années : rapport du sénateur Assouline (2008) et, tout récemment, le rapport remis à Nadine Morano (secrétaire d'État chargée de la Famille et de la Solidarité), qui préconise que « L'éducation aux médias [devienne] un

véritable cursus obligatoire (...) avec plusieurs dizaines d'heures d'enseignement. (...) L'éducation aux médias sera assurée au niveau collège et lycée par les professeurs documentalistes dont le rôle serait réaffirmé ».

Le 13 octobre, un courrier signé par les syndicats de l'Éducation (à l'exception de FO) et la FAD-BEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale) demande au ministre une audience sur le recrutement et les missions des professeurs documentalistes. Soyons nombreux, lors de la grève du 24 novembre, dans les rassemblements pour réaffirmer les revendications des professeurs documentalistes. ■

Vassilia Margaria,
Virginie Pays, Claire Richet

NB : En décembre, une publication en ligne du groupe Documentation du SNES et un supplément à L'US feront le point sur les réussites et les difficultés rencontrées par cette profession depuis 20 ans.

HISTOIRE DES ARTS

Des modalités d'évaluation inacceptables

Dès le mois de juillet dernier le SNES est intervenu auprès de la DGESCO pour demander une clarification des modalités d'évaluation de l'épreuve d'histoire des arts au brevet.

Le ministère a finalement publié, au BO du 29 octobre, la note de service du 13 juillet dernier. Le dispositif est inacceptable et inapplicable :

- modalités d'évaluation « définies par l'équipe pédagogique », « en fonction du contexte de chaque établissement et des choix pédagogiques qui y sont exercés » ;
- évaluation organisée « dans le cadre de l'emploi du temps des

élèves au sein d'une séquence pédagogique » ;

- évaluation pouvant « concerner plusieurs élèves et porter sur tout objet d'étude abordé pendant l'année », pouvant « s'appuyer sur un ou plusieurs documents proposés par les examinateurs ou bien sur une réalisation personnelle ou collective effectuée en classe » (dossier, diaporama, DVD, dessins, schémas, expositions, création...).

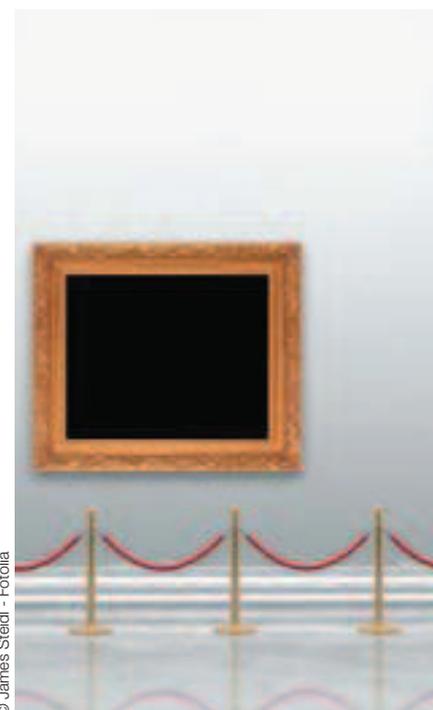
Comment les professeurs d'histoire géographie pourraient-ils préparer et évaluer les élèves de Troisième pendant les cours, quand on connaît la lourdeur du programme d'histoire ?

Les professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale doivent-ils sacrifier plusieurs heures de cours dans l'année de Troisième pour une évaluation aussi peu pertinente et qui ne s'inscrit pas dans la réalité des pratiques de classe ?

Le SNES réitère sa demande d'un véritable cadrage national de l'expérimentation et des moyens pour la concertation des équipes.

Pour le SNES un tel dispositif ne peut être imposé. Il appelle les collègues à ne pas s'y engager en l'état. ■

Sandrine Charrier
ens.artistiques@snes.edu



© James Steidl - Fotolia