

Les enseignants/formateurs en ESPE : quelles pratiques construites au sein de communautés d'enseignants en établissement sont mobilisées dans les enseignements en master 1 MEEF dans un parcours « Sciences de l'ingénieur »

Jean, Alain ; LIRDEF Faculté d'éducation Université de Montpellier. ESPE Languedoc Roussillon France

Résumé : Notre communication vise à mettre en discussion les liens potentiels entre d'une part, les pratiques d'enseignants, au sein d'équipes en établissement, prescrites et réellement mobilisées dans la formation initiale des enseignants et d'autre part le concept de pratiques sociales de référence. Dans cette perspective, nous exposerons et mettrons en discussion les résultats d'une recherche en cours portant sur l'analyse du travail de deux catégories d'intervenants dans la formation initiale des enseignants que nous appelons les enseignants/formateurs. Les prescriptions sont analysées dans différents textes officiels de l'éducation nationale. L'activité d'enseignants/formateurs est analysée à partir de traces de leur activité dans le cadre des enseignements didactiques en Sciences de l'ingénieur du parcours SII et PLP STI du master MEEF porté par la faculté d'éducation de l'ESPE Languedoc Roussillon, à l'aide d'entretiens d'autoconfrontation. Cette recherche vise, dans une approche de didactique professionnelle, l'élaboration d'une formation destinée aux enseignants/formateurs en ESPE, fondée sur l'analyse de leur travail.

Mots-clés : master MEEF, pratiques sociales de référence, CAPET Sciences de l'ingénieur, ESPE, didactique professionnelle.

Introduction

Le CAPET Sciences Industrielles de l'Ingénieur (CAPET SII) recrute désormais tous les enseignants de technologie au collège et de sciences de l'ingénieur en lycées d'enseignement général et technologique. Au travers de cette réforme, les enseignants perdent la spécialisation qu'ils avaient dans l'un des domaines des sciences de l'ingénieur (mécanique, électronique, etc.), au profit d'une nécessaire polyvalence autorisant des études de systèmes pluri techniques. Cette réforme induit des pratiques d'équipes nouvelles, des collaborations plus que nécessaires pour la constitution de ressources et des pratiques de classes différentes, de partage de matériels, d'élèves et de locaux. Des co-animations dans certains cas au sein de l'équipe enseignante en SII, des organisations de cours en parallèle, partageant enseignants, élèves et matériels et des co-animations avec d'autres enseignants de l'établissement, essaient de pallier ces problèmes. Par exemple un enseignant en SII et un enseignant d'anglais, vont parallèlement aborder une étude de systèmes pluritechniques et le vocabulaire angliciste au travers de communications techniques. Au-delà des aspects purement disciplinaires, cette réforme induit des pratiques d'équipe nouvelles que les enseignants doivent construire en termes de collaborations, de co-animation, de cohabitations dans et hors la classe.

D'autre part, la réforme de la formation des enseignants, centrée sur une mastérisation, a abouti à la création des écoles du professorat de l'enseignement et de l'enseignement (ESPE), avec, pour l'instant, une particularité montpelliéraine, la création d'une faculté d'éducation (FdE), composante de l'université de Montpellier et faisant partie de l'ESPE.

L'ESPE Languedoc-Roussillon, par l'intermédiaire de la faculté d'éducation, porte un parcours Sciences de l'ingénieur et Professeurs de Lycées professionnels STI (parcours SII et PLP STI) d'un master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), qui forme des enseignants de technologie au collège, de sciences de l'ingénieur en lycée, mais également des professeurs de lycées professionnels dans le domaine des sciences et techniques industrielles.

Les formateurs chargés des enseignements en master en ESPE, en lien avec les pratiques de classes (les « Unités d'enseignement didactiques »), sont de deux statuts différents. D'une part des intervenants de l'université qui généralement, ne pratiquent plus ces enseignements devant les élèves, d'autre par des professeurs formateurs académiques du 2^o degré (PFA : équivalents des maîtres formateurs du 1^o degré). Ce nouveau statut de formateurs créé en 2014, a permis aux équipes plurielles (responsables universitaires des parcours et inspecteurs référents de la discipline) de recruter des enseignants intervenant dans les UE des master MEEF. Les PFA sont en poste dans leurs établissements de l'éducation nationale, mais déchargés selon les besoins de formation pour enseigner dans les diverses UE du master MEEF. Nous nommons ces deux catégories d'intervenants : des enseignants/formateurs.

Notre recherche : Ces deux réformes successives, dont la première est particulière à l'enseignement des sciences de l'ingénieur, placent certains enseignants/formateurs dans des postures instables à la fois dans leurs établissements et dans l'ESPE. Dans un cadre résolument tourné vers la didactique professionnelle (Pastré, 2011), nous voulons analyser le travail de ces enseignants/formateurs, afin de pouvoir élaborer une formation professionnelle au plus près de leurs besoins, pour, in fine, améliorer les enseignements de la formation initiale des enseignants à l'ESPE. Plus exactement, nous voulons interroger quelles pratiques d'équipes, de collaboration, de co-animation, etc., construites dans les établissements, ils mobilisent au travers de leurs enseignements à l'ESPE et comment se font ces mobilisations. L'analyse de la tâche est faite, comme explicité ci-dessous, au travers des divers textes officiels de l'éducation nationale. L'activité est renseignée par des entretiens d'autoconfrontation simple (Mollo et Falzon, 2004) à partir de traces de l'activité pendant les enseignements des « UE didactiques » devant les étudiants du parcours SII du master MEEF.

Des pratiques d'enseignants attendues : une partie du « travail prescrit » des enseignants/formateurs en ESPE

Du point de vue de la formation initiale des enseignants en sciences de l'ingénieur, nous pensons que certaines pratiques attendues des enseignants existent dans les textes officiels (programmes SII, référentiels de compétences, rapport des jurys de concours). En termes ergonomiques postulant la différence entre travail prescrit et travail réel, ces pratiques attendues, constitueraient une partie du travail prescrit.

Par exemple les programmes, véhiculent implicitement, d'un point de vue de leur mise en œuvre en classe, des manières de travailler, d'agir des enseignants au sein d'une équipe, d'un établissement ou d'une académie.

D'autre part, les rapports de jury du CAPET (concours de recrutement des enseignants en technologie au collège et en sciences de l'ingénieur en lycées) sont destinés à communiquer sur des corrections des épreuves, des commentaires, des conseils et des informations vers les futurs candidats au CAPET SII. Nous pensons qu'ils véhiculent des

attendus en termes de postures et manières de faire et de se comporter dans les établissements. Il s'agit à notre avis de pratiques dans des communautés d'enseignants, dont les jurys voudraient en repérer les aptitudes chez les candidats.

Enfin, le dernier référentiel de compétences destiné aux enseignants de toutes les disciplines du second degré, complète ces pratiques d'enseignants au sein d'une communauté, attendues d'un point de vue plus général de l'enseignement dans les contextes de l'éducation nationale.

Des pratiques réellement mobilisées par les enseignants/formateurs dans la formation initiale des enseignants : une partie de leur travail réel en ESPE

Les enseignants/formateurs chargés des enseignements des parcours sciences de l'ingénieur, travaillent avec les étudiants, sur les textes officiels, sur des préparations de cours, sur des progressions, analysent des situations d'enseignements réelles, commentent, proposent et, pour les PFA, mettent en discussion leur propres préparations telles qu'ils les mettent en œuvre avec leurs élèves. De ce point de vue, ils mobilisent ou véhiculent des pratiques d'équipes, pour préparer les étudiants aux concours et amorcer un développement professionnel. Par exemple, les professeurs formateurs académiques (PFA) sont censés s'appuyer sur leur expérience en établissement alors que les intervenants universitaires véhiculent des pratiques plus ou moins éloignées des réalités actualisées, fondées, nous le supposons, sur celles observées lors de visites formatives et évaluatives régulières faites dans les établissements de l'académie. Nous faisons l'hypothèse que, de manière plus ou moins consciente, au travers de leurs enseignements en master, les enseignants/formateurs mobilisent des pratiques en liens avec celles qu'ils mettent en œuvre ou qu'ils observent, au sein de communautés d'enseignants dans les établissements.

La recherche à partir de laquelle nous proposons de discuter

Notre recherche a débuté en décembre 2015 et se poursuit depuis. Nous avons choisi de nous focaliser sur les enseignements en master 1 pour plusieurs raisons, mais essentiellement car certaines épreuves des concours, en fin de M1, contraignent les enseignants/formateurs à mobiliser et à formaliser rapidement leur références à l'enseignement.

En termes de méthodologie, nous avons repéré les pratiques attendues dans une étude des textes officiels et rapports de jury. Les pratiques réellement mobilisées en formation, ont commencé à faire l'objet d'analyses par l'intermédiaire d'entretiens d'autoconfrontation simple (Mollo et Falzon, 2004) à partir des traces de l'activité des enseignants/formateurs en situation de formation. Trois intervenants sont concernés : deux professeurs formateurs académiques (PFA) et un enseignant du second degré détaché en université de statut Professeurs certifié (PRCE).

Dans le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), cette analyse du travail des enseignants/formateurs a pour but d'améliorer la formation initiale des enseignants en sciences de l'ingénieur dans le domaine didactique. Par exemple les pratiques prises comme référence par chacun des enseignants/formateurs et mises en évidence par les entretiens d'autoconfrontation, pourraient être mises en discussion lors de situations de formation de formateurs. Nous pensons également à des dispositifs de formation fondés sur les « groupes de simulation vidéo » (Jean, 2012), dans lesquels les divers traitements

d'imprévus provenant des étudiants, seraient travaillés par le groupe des formateurs. Enfin, les tensions caractéristiques de l'année de master 1 en ESPE, entre la préparation aux concours, la professionnalisation et les visées de développements professionnels (Wittorski, 2007), pourraient également être abordées.

Dans notre communication, nous voudrions mettre en discussion les liens qui pourraient exister entre les pratiques attendues et construites dans des communautés d'enseignants, induites par les réformes successives présentées plus haut et les pratiques sociales de référence (Martinand, 1989). En effet, dans les diverses présentations que Martinand fait des pratiques sociales de références, il précise d'une part que « rien ne s'oppose [...] à l'utilisation de la notion pour toute formation technologique, préprofessionnelle ou professionnelle » (1986, p. 138). D'autre part, en discutant sur la place et le rôle de la pratique enseignante, qu'il estime essentiels pour la formation initiale : « C'est plus à la recherche d'en tenir compte que l'inverse, non seulement en approfondissant l'étude des pratiques enseignantes, mais en situant de façon plus explicite dans la formation le rapport à la pratique enseignante à côté du rapport à la recherche didactique et pédagogique » (Martinand, 1994, p. 73). Dans ce sens, si, à l'origine, les pratiques sociales de référence, étaient prises hors l'école pour être enseignées dans l'école, nous pouvons peut-être envisager pour ces pratiques, l'aspect social en tant que communauté d'enseignants en établissement, la référence en tant qu'objet de formation et l'Ecole en tant qu'ESPE...

Références bibliographiques

- Jean, A. (2012) L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. In J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, Ph. Perrenoud. *La formation des enseignants : en quête de cohérence*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Martinand, J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1989) Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et technologie. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martinand, J.-L. (2004) La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências – V8(2)*. 125-130
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004) Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Pastré, P. (2011) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : PUF.
- Wittorski, R. (2007) *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.