



HAL
open science

La dynamique des savoirs dans les offres de formation INSPÉ du second degré

Geneviève Feuillâtre

► **To cite this version:**

Geneviève Feuillâtre. La dynamique des savoirs dans les offres de formation INSPÉ du second degré. Education. 2021. dumas-03641135

HAL Id: dumas-03641135

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03641135>

Submitted on 14 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
INSPE Centre Val de Loire

Mémoire présenté par
Geneviève FEUILLÂTRE

Soutenu le
30/09/2021, à l'INSPE Bourgogne d'Orléans
pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation
Mention : Pratiques et Ingénierie de la Formation

**La dynamique des savoirs
dans les offres de formation INSPE
du second degré**

Contribution pour une lecture compréhensive d'un curriculum de formation : focale sur le processus interactif des savoirs pluriels émergeant de dossiers d'accréditation d'INSPE.

Mémoire dirigé par :

Nathalie MAGNERON Enseignante-chercheur en Didactique des Sciences - INSPE
Centre Val de Loire - Maître de conférences - Université d'Orléans

JURY :

Nathalie MAGNERON Enseignante-chercheur en Didactique des Sciences - INSPE
Centre Val de Loire - Maître de conférences - Université d'Orléans

Sébastien PESCE Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation - INSPE Centre
Val de Loire - Professeur des Universités - Université d'Orléans



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
INSPE Centre Val de Loire

Mémoire présenté par
Geneviève FEUILLÂTRE

Soutenu le
30/09/2021, à l'INSPE Bourgogne d'Orléans
pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation
Mention : Pratiques et Ingénierie de la Formation

**La dynamique des savoirs
dans les offres de formation INSPE
du second degré**

Contribution pour une lecture compréhensive d'un curriculum de formation : focale sur le processus interactif des savoirs pluriels émergeant de dossiers d'accréditation d'INSPE.

Mémoire dirigé par :

Nathalie MAGNERON Enseignante-chercheur en Didactique des Sciences - INSPE
Centre Val de Loire - Maître de conférences - Université d'Orléans

JURY :

Nathalie MAGNERON Enseignante-chercheur en Didactique des Sciences - INSPE
Centre Val de Loire - Maître de conférences - Université d'Orléans

Sébastien PESCE Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation - INSPE Centre
Val de Loire - Professeur des Universités - Université d'Orléans

*“Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar...*

*...
Caminante no hay camino,
sino estelas en la mar”*

Antonio Machado
Caminante *in* Proverbios y Cantares,
Campos de Castilla, 1917

*« Marcheur ce sont tes traces,
ce chemin, et rien de plus ;
Marcheur, il n’y a pas de chemin,
le chemin se construit en marchant ...*

*...
Marcheur, il n’y a pas de chemin,
seulement des sillages sur la mer »*

Traduit de l’espagnol
Jean-Louis Le Moigne
In Les épistémologies constructivistes, 1995

Remerciements

« C'est en marchant qu'on devient marcheur » nous dit le poète. C'est aussi « en étant bien éclairée, qu'on devient marcheuse ». Ce chemin, je l'ai parcouru, deux années de suite, aux côtés de ma tutrice de mémoire : Madame Nathalie Magneron à qui j'adresse ces tous premiers mots de remerciement. A la lumière de son expertise, de sa rigueur scientifique et de son plaisir de rendre éclairant tout sujet de recherche, j'ai appris à me « réinventer formatrice » mais aussi à me faire confiance pour mettre à jour mon appétence pour la recherche. Le chemin fut parfois semé d'obstacles mais jamais obscure et toujours motivant, y compris dans les « sauts de complexité » que j'ai dû faire sur ce dernier volet de recherches.

L'interaction humaine fut mon alliée principale et source d'enseignements et d'engagement. Aussi, je tiens à remercier chaleureusement les directeurs d'ESPE et d'INSPE qui ont pris de leur temps en ce contexte sanitaire et de réformes particulier pour répondre à mes questions. Leur aide fut précieuse car elle me permit d'éclairer des aspects « cachés » de ma problématique de recherche et d'apprendre à aimer à rendre clair ce qui en apparence est bien complexe.

En cette toute dernière étape de ce master et tout en écrivant ces derniers mots, je m'adresse à ma famille, enfants et époux. Je les remercie tout simplement d'être là, toujours là, à mes côtés.

A mon époux, je dédie ce dernier volet : c'est promis, plus de moulins réflexifs ni de rouets ni de meules pensantes ou dormantes... mais toujours une dynamique, une soif de savoir !

Je me permets de clore ces quelques lignes pour remercier les membres du jury et leur souhaiter une belle lecture dans ce voyage au cœur des *curriculum de formation* ESPE/INSPE bavards et colorés.

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	6
Introduction	9
1. De la théorie à la problématique de recherche.....	11
1.1 Le(s) contexte(s) de la recherche.....	11
1.1.1 Cadre général : les INSPE - quelques repères.....	11
1.1.2 Du dossier d'accréditation au curriculum de formation.....	13
1.1.3 L'approche par compétences	16
1.1.4 L'apprentissage par problèmes	18
1.1.5 L'approche à et <i>par</i> la recherche.....	19
1.2 Une mobilité articulatoire de l'architecture du savoir	21
1.2.1 Savoir échangé – savoir-échanger.....	22
1.2.2 Savoir-analyser	23
1.2.3 Savoir-médier	24
1.3. Problématique et hypothèses de travail	27
1.3.1 Questionnement de départ et problématique	27
1.3.2 Hypothèses de travail.....	28
2. De la démarche de recherche aux choix méthodologiques	29
2.1 Démarche générale de recherche	29
2.2 Choix méthodologiques.....	31
2.2.1 Méthode de recherche qualitative	31
2.2.2 Entre-deux méthodologique	31
2.2.3 Indicateurs de lecture d'un dossier d'accréditation.....	32
2.2.4 Indicateurs de lecture du processus interactif des savoirs pluriels	37
2.2.5 Thématiques des entretiens semi-directifs	40
3. De l'analyse des données aux résultats	43
3.1 Analyse de la dynamique structurelle des dossiers d'accréditation.....	43
3.1.1 Une totalité régulée, intégrative mais flexible dans son rapport au prescrit..	43

3.1.2 Une dynamique structurelle centrée sur le pôle collaboratif et réflexif.....	44
3.1.3 Une dynamique structurelle en évolution.....	45
3.2 Analyse du processus interactif des savoirs dans les architectures de formation	47
3.2.1 Des savoirs qui s'articulent dans une dynamique en évolution	47
3.2.2 Des qualités articulatoires porteuses de réflexivité et de synergie	48
3.3 Résultats et regard croisé avec les entretiens semi-directifs.....	50
3.3.1 Un curriculum de formation qui ne se limite pas au prescrit	50
3.3.2 Du curriculum formel au curriculum caché	50
3.3.3 Une dynamique interactive des savoirs à la lueur des compétences d'une équipe plurielle et réflexive	51
4. Discussion des résultats.....	53
4.1 Au regard de la première hypothèse de travail.....	53
4.2 Au regard de la seconde hypothèse	53
4.3 Limites du travail de recherche.....	53
4.4 Perspectives.....	55
Conclusion	60
Modélisation de la dynamique structurelle d'un curriculum INSPE.....	62
Bibliographie et sitographie.....	63
Table des figures	66
Table des tableaux.....	67
Table des annexes	68
Annexe I : Le moulin réflexif en APP disciplinaire – Parcours espagnol.....	69
Annexe II : Liste des écoles INSPE de France.....	70
Annexe III : Lien vers le corpus écrit des dossiers d'accréditation	71
Annexe IV : Tableau du recueil des dossiers d'accréditation par année	72
Annexe V : Transcription des entretiens semi-directifs	73
<i>Entretien A du 23/04/2021.....</i>	<i>74</i>
<i>Entretien B du 29/04/2021.....</i>	<i>77</i>
<i>Entretien C du 30/04/2021</i>	<i>80</i>
<i>Entretien D du 28/04/2021</i>	<i>83</i>
<i>Entretien E du 30/08/2021.....</i>	<i>87</i>

Annexe VI : Figures des radials de la dynamique structurelle des projets INSPE	97
Annexe VII : Figures des engrenages du processus interactif des savoirs dans les architectures de formation ESPE/INSPE	99
Table des matières	105
Résumé :	109
Abstract :	109

Introduction

Ces huit dernières années en France, dans le champ de l'éducation et du professorat, la formation des enseignants a vécu diverses lois de réforme¹ qui a engagé une réingénierie de la formation plus universitaire et professionnalisante. Les écoles supérieures de l'éducation (ESPE) créées en 2013 puis renommées Institut national supérieur du professorat et de l'éducation en 2019 (INSPE) ont en charge la mise en œuvre de ces changements de paradigme de la formation qui, comme toute nouvelle prescription institutionnelle, viennent (re)questionner les conceptions et pratiques en usage dans ces écoles supérieures. Il s'agit alors de repenser les principes de construction d'offres de formation, la mise en synergie des différents enseignements et leur interaction, tout en impulsant une forte collaboration entre les divers partenaires et équipes plurielles impliqués dans ce processus de construction de formation. L'objectif étant d'accompagner et de soutenir le travail des apprenants amenés à développer de nouvelles connaissances et compétences dans un contexte de formation où leur réflexivité est fortement engagée.

Dans le présent travail nous interrogerons la dynamique des savoirs mis en jeu dans la professionnalisation par alternance des enseignants en formation initiale. Plus précisément il se veut un éclairage sur le processus interactif des savoirs pluriels qui émergent des projets de formation et que proposent les INSPE dans leur demande de dossier d'accréditation. Le questionnement initial est donc le suivant :

Comment les INSPE, dans leur déclinaison de projet d'offres de formation, mettent-ils en interaction les savoirs pluriels convoqués en formation initiale ?

Ce choix de problématique fait suite à un précédent travail de réflexion² où nous évoquions « un métissage de savoirs » dans un dispositif d'accompagnement à l'analyse de pratique à et par la réflexivité en MEEF³ du second degré. La modélisation d'un moulin réflexif (Annexe 1) avait mis en exergue une dynamique de transformation,

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République - Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

² « *En quoi des dispositifs d'analyse de pratique en formation initiale engagent-ils une posture réflexive, reproductible et évolutive du professeur-stagiaire ?* » mémoire professionnel de Master MEEF mention Pratique et Ingénierie de la Formation (2019-2020).

³ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

de reconfiguration de ces différents savoirs à l'issue de la formation initiale de professeurs-stagiaires d'espagnol. L'approche ici se veut plus ouverte et globale tout en se concentrant sur un objet d'étude précis que sont les offres de formation des ESPE/INSPE et que les dossiers d'accréditation détaillent dans leurs formats et contenus. Nous précisons que ce travail ne vise pas à valider la pertinence de ces projets de formation ni leur performance en termes de stratégies, de résultats et d'acteurs impliqués dans cette construction. Il se veut une lecture compréhensive de la conséquence des propositions de formation sur la dynamique d'articulation des savoirs pluriels mis en jeu et dont la professionnalisation pratiquée sous la forme de l'alternance intégrative (Malglaive, 1990) constitue le principe structurant central.

Pour rendre compte, dans ce travail de recherche, de ce processus interactif des savoirs engagés dans les architectures de formation, nous porterons notre attention sur deux focales en particulier qui guideront notre propos : celle de considérer chaque projet de formation INSPE, dans sa construction curriculaire, en tant que système complexe, dialectique permettant un enchevêtrement dynamique de ses principales composantes. Puis, dans ce paradigme biologique, dialogique de construction de formation, nous porterons notre attention sur un aspect en particulier : la nature, la place et l'articulation des savoirs dans les maquettes de formation MEEF du second degré.

Notre démarche de recherche qui se veut compréhensive se déclinera en trois grandes étapes. En premier lieu, nous effectuerons une revue de la littérature pour cerner le cadre général de l'étude empirique. Nous y repréciserons notre questionnement initial à partir d'une problématique centrée sur de nouveaux objectifs et permettant la formulation d'hypothèses de travail. Dans une deuxième partie relative au recueil de données et à leur analyse, nous expliciterons et justifierons les choix méthodologiques retenus qui nous ont permis d'interpréter les résultats de notre analyse de recueil de données. Ces derniers seront discutés dans un dernier temps au regard des limites et perspectives de ce travail de recherche portant sur la dynamique structurelle des savoirs pluriels convoqués dans les dossiers d'accréditation ESPE/INSPE et ce, à l'aune d'une nouvelle réforme⁴ relative à la formation aux métiers du professorat et de l'éducation au XXI siècle.

⁴ Arrêté du 28 mai 2019 (consolidé au 1^{er} septembre 2020) modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des Masters MEEF.

1. De la théorie à la problématique de recherche

1.1 Le(s) contexte(s) de la recherche

1.1.1 Cadre général : les INSPE - quelques repères

L'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) est une composante d'une université mettant en œuvre la formation des enseignants du premier degré, celle du second degré, celle des conseillers principaux d'éducation et celle de formateurs d'adultes et d'enseignants spécialisés. Ils sont constitués au sein d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel et sont créés sur proposition du conseil d'administration de l'établissement public et accrédités par un arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale (MESR/MEN), après avis du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESR).

Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont créées en 2013 et succèdent aux instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République⁵ permet d'engager la réforme de la formation des enseignants. C'est ainsi qu'en 2019, selon la loi pour une école de la confiance⁶, les ESPE changent de nom et deviennent des INSPE.

En France, 33 écoles supérieures à ce jour peuvent être répertoriées : 32 INSPE et l'ENSFEA⁷ (Liste annexe 2). Toutes forment à des diplômes de master professionnel « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) dans le cadre d'un cursus de deux années d'études. Après en général une licence, les étudiants choisissent une mention⁸ et suivent des enseignements disciplinaires⁹ permettant l'obtention de ce diplôme et peuvent, en parallèle, pour les trois premières mentions, de passer, dès la première année, les concours de recrutement dans les métiers du

⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁶ Articles 43 à 47 de la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

⁷ Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA).

⁸ Mentions : enseignement du 1^{er} degré (mention 1) - enseignement du 2^{sd} degré (mention 2) - encadrement éducatif (mention 3) - pratiques et ingénierie de la formation (mention 4).

⁹ Par « disciplinaire », nous entendons enseignements propre à la discipline mais aussi professionnels.

professorat et de l'éducation : pour *l'enseignement public* par exemple, le concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) ou le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) ou le concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP) ou le concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET). Les enseignements comprennent également une initiation à la recherche et visent la maîtrise d'au moins une langue étrangère¹⁰ et celle des technologies de l'information et de la communication¹¹. La formation est universitaire et professionnalisante « fondée sur des enseignements articulant théorie et pratique autour d'expériences en milieu professionnel¹² » (articles L.721-1 à L.721-3 du code de l'éducation). Il s'agit d'une formation à alternance intégrative telle que la définit Malglaive¹³ (1990). A cette formation initiale s'ajoute aussi la formation continue de l'Éducation nationale autre mission des INSPE.

En appui à ces axes politiques qui ont permis d'organiser et de structurer les ESPE puis les INSPE, nous pouvons faire référence à d'autres documents qui fondent l'élaboration de ces écoles/instituts de formation. Il s'agit du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013¹⁴, de celui de la formation « *Former l'enseignant au XXI siècle* »¹⁵ de 2019 et de celui sur les modalités d'accréditation des ESPE, arrêté d'août 2013¹⁶.

A la lecture de ces textes de référence et au regard de notre questionnement initial, nous nous proposons à présent d'exposer trois axes en particulier qui orientent la compréhension du cadre général de notre recherche. Ils donneront lieu à une première synthèse sur notre revue de littérature.

¹⁰ En référence au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.

¹¹ En référence au certificat informatique et internet niveau 2 – Enseignant (C2i2e).

¹² Telles que définies à l'article 11 de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master.

¹³ C'est-à-dire une approche qui s'appuie sur la co-construction de dispositifs pédagogiques et la collaboration entre équipes pédagogiques et tutorales, permettant aussi à l'apprenant de mener une réflexion sur son savoir dans l'action.

¹⁴ Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

¹⁵ Référentiel de juillet 2019 *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*.

¹⁶ Arrêté du 27 août 2013 fixant les modalités d'accréditation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

1.1.2 Du dossier d'accréditation au curriculum de formation

Le cahier des charges de l'accréditation des ESPE de janvier 2013¹⁷ peut être une première approche pour comprendre les principes et les critères qui guident et organisent de façon générale les dossiers d'accréditation des instituts de formation sur lesquels porte notre étude. Nous renvoyons le lecteur à ce document pour en prendre connaissance. Notre propos à suivre est davantage de comprendre les schèmes de pensée, les critères de référence qui structurent les dossiers d'accréditation. C'est pourquoi nous les abordons au prisme de deux lectures précises : un article de Métral (2020) citant des travaux de Demeuse (2013). En nous référant à ces travaux, nous considérons notre objet d'étude sous un angle précis : celui de concept de curriculum défini par Métral :

« L'une des spécificités de ce concept [de curriculum] est de penser le processus de formation dans sa globalité et dans sa continuité temporelle. Il offre une vision d'ensemble de l'organisation planifiée, structurée et cohérente d'un parcours formant un tout dont les composantes sont inter-reliées, intégrées (Demeuse, 2013) et orientées sur la base de finalités, de buts et d'objectifs éducationnels déterminés au niveau socio-politique » (p.101)

Le dossier d'accréditation dans cette perspective de curriculum dépasse donc la conception de « programme d'étude ». C'est une totalité qui se centre sur l'ensemble de la formation, un système complexe mais intégrateur, combinant des éléments venant de différents contextes. C'est un produit « éminemment culturel » nous dit Demeuse (2013) citant Heine, Licata & Azzi (2013), c'est-à-dire relatif à « un ensemble contingent de significations, même dans les domaines les plus techniques en apparence » (p.2).

D'autre part, tout comme Demeuse, nous lui conférons, en tant que processus complexe, des « qualités transversales ». Ces qualités mettent en avant le caractère multidimensionnel de ce curriculum de formation que nous synthétisons dans le tableau suivant. Nous accompagnons chaque qualité transversale par un indicateur issu de notre lecture de Demeuse (2013 – p.7-8).

¹⁷ file:///C:/Users/p34771/AppData/Local/Temp/Accreditation_ESPE-01-2013-3.pdf

Tableau 1 : modèle de critères des qualités transversales d'un processus complexe de curriculum

Qualité transversale	Indicateur descriptif de la dimension transversale	Demeuse (2013, p.-8) citant Bouchard et Plante (2002, p.231)
Pertinence et cohérence	<i>La pertinence impose une définition précise et opérationnelle des objectifs du curriculum et des besoins des individus. Ce sont les intentions et les objectifs qui doivent répondre à des besoins clairement identifiés. Si ces derniers sont pertinents, il convient de s'assurer de la cohérence entre les ressources mobilisées et les objectifs, de l'adéquation des moyens et de la comptabilité de ceux-ci entre eux.</i>	
À-propos	<i>Il s'agit de mesurer dans quelle mesure sont prises en compte les contraintes liées au contexte et au terrain dans lesquels se développe le curriculum.</i>	
Efficacité et efficience	<i>L'efficacité est le lien entre les objectifs visés et les résultats obtenus. Une fois cette efficacité avérée, on considère alors l'optimisation, le degré d'atteinte des objectifs visés pour savoir si le curriculum est efficient. Par exemple, diminuer les moyens pour son fonctionnement mais sans diminuer le degré d'atteinte des objectifs visés.</i>	
Synergie	<i>C'est la mise en place et la coordination des moyens humains. Ce sont l'action collective de l'équipe et sa dynamique. Elle concerne la coordination, les communications, les attitudes, le climat organisationnel. Tout ce qui relève de l'interaction humaine.</i>	
Durabilité	<i>Le lien entre les objectifs visés et le maintien dans le temps des résultats obtenus. Par exemple former au-delà de la formation initiale.</i>	
Flexibilité	<i>C'est la capacité d'adaptation et de changement de curriculum compte-tenu de ses conditions de mise en œuvre. Une « méta-qualité » car un curriculum bien pensé permet une certaine marge de manœuvre pourvu que les acteurs concernés soient réflexifs.</i>	

Nous avons eu recours à ce modèle de critères dans le seul but de comprendre les significations internes des dossiers d'accréditation que nous définissons comme curriculum de formation complexe (Metral, 2020) et auquel nous attribuons *des qualités transversales*. Notre démarche ne s'inscrit pas dans une approche évaluative de cet objet. Il nous sert de repère à l'avancée de notre réflexion sur le questionnement de recherche.

Ainsi, dans ce curriculum de formation que constituent les dossiers d'accréditation, système complexe, intégrateur, culturel dans son développement curriculaire et identifiable par ses qualités transversales, il convient à présent d'interroger plus précisément le processus dialogique, la *dynamique interactive* au sein de laquelle s'expriment les savoirs pluriels. Sous quelle forme se développe t-elle précisément ? quelles en sont ses caractéristiques distinctives ? et quel rapport aux savoirs ?

1.1.3 L'approche par compétences

Bourdoncle et Lessard dans leur note de synthèse n°2 de mars 2003 : « *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?* » soulignent qu'une des tâches essentielles d'une école de formation professionnelle est de « construire et d'organiser la base de connaissances qui fonde la profession » (p.132). Selon eux, cela suppose d'incorporer les savoirs pertinents issus des disciplines dites contributives ou de la tradition pratique mais aussi de savoir les regrouper sur « d'autres bases que disciplinaires en fonction soit d'une dimension de l'acte professionnel soit de son contexte » (p.132). Au moment de construire le curriculum de formation, ces bases de connaissances vont alors servir de référence, sorte de « noyau dur » organisé autrement que par disciplines. Une telle approche devrait permettre aux futurs enseignants « d'acquérir des connaissances nécessaires à l'exercice compétent de la profession et non pas de développer un type de pensée disciplinaire sur une pratique particulière » (p.134). Certains curriculums de formation sont construits sur cette spécificité qui consiste à ne pas se référer purement aux compétences disciplinaires des professeurs mais bien à mobiliser ces savoirs en fonction de l'acte professionnel. Toujours selon Bourdoncle et Lessard (2003), l'approche par compétences correspondrait à ce type de développement curriculaire dont « la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences – et non les savoirs disciplinaires – comme principe organisateur du curriculum de formation » (p.134). Cette approche serait née d'une réaction contre les excès de didactisation mais aussi d'une insatisfaction envers des formations trop centrées sur l'assimilation de connaissances générales et éloignées des contextes de pratique changeants.

En 2018, à l'aune de la réforme de la Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Filâtre qui se penche sur la formation initiale des professeur.e.s des écoles, propose dans un rapport de renforcer et de généraliser l'approche par compétences : « nous proposons que ce travail précis et exigeant d'ingénierie pédagogique soit davantage engagé et généralisé dans toutes les ESPE et les académies » (2018 – p.27). Selon Filâtre, elle doit permettre d'atteindre la maîtrise progressive des compétences professionnelles par la mise en œuvre d'un projet de formation reposant sur des méthodes et des pratiques adaptées, des temporalités et des modes d'évaluation cohérents. Il s'agit de concevoir la formation à partir des compétences professionnelles visées du référentiel métier. Cette approche aiderait les enseignants débutants à faire face aux tensions liées

aux situations professionnelles qu'ils rencontrent au sein de leur classe, elles sont « d'autant plus aiguës que les politiques éducatives s'efforcent (...) d'élever le niveau de connaissance de tous » (p.40). L'ESPE a pour mission donc d'offrir aux futurs professeurs des parcours de formation leur permettant de disposer des savoirs, savoir-faire et des dispositions professionnelles nécessaires pour faire face à ce double enjeu (Filâtre, 2018). Dans ce rapport, le dossier d'accréditation de l'ESPE de l'académie de Rennes est donné non pas comme exemplaire mais comme point de repère pour la conception des offres de formation (p.27).

Cependant cette approche par compétences soulève des dilemmes. En mettant au cœur du curriculum la pratique professionnelle, certains y voient un instrument de soumission de l'université aux dictats des employeurs, un outil de reproduction des pratiques établies et non pas un élément facilitant l'innovation (Bourdoncle & Lessard, 2018). En ce sens, elle amène les équipes plurielles de la formation à se centrer sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que la formation doit transmettre et peut donner lieu dans sa construction curriculaire à un répertoire trop fin voire abstrait d'habiletés, de capacités et de compétences circonscrites. C'est ce que relèvent Altet et Lessard (2009) au sujet de deux conceptions de la formation qui peuvent être source de tensions. D'un côté, le paradigme de formation de l'efficacité des enseignants, de la performance, comprenant un projet de standardisation et d'uniformisation des pratiques. De l'autre, le paradigme d'inspiration socioconstructiviste, de la réflexivité, avec un projet de transformation et d'amélioration des pratiques. Nous reconnaissons dans ce dernier point le modèle du « praticien réflexif », du « solutionneur » de problèmes difficiles, contextuels et parfois singuliers et imprévus. L'approche de la formation par « problèmes » est fondée sur cette vision de la formation universitaire professionnalisante. Nous nous proposons de poursuivre sur quelques-uns de ses fondements, utiles à notre questionnement sur la dynamique dialogique des dossiers d'accréditation.

1.1.4 L'apprentissage par problèmes

L'approche par « problèmes » se vérifie dans des mises en œuvre contextualisées et ses objectifs sont ceux d'accroître les compétences des apprenants notamment les compétences sociales et de réflexion sans pour autant réduire leurs connaissances théoriques. Cette approche s'est d'abord développée dans des domaines professionnels tels que la médecine ou la gestion. Bourdoncle et Lessard (2003) citant les travaux de Barrows (1996) dégagent quelques principes de cette approche que nous résumons ainsi :

- L'apprenant est au cœur de l'approche et acteur de sa formation. Sous la responsabilité d'un tuteur, il doit assumer la responsabilité de son apprentissage en identifiant ce dont il a besoin afin de mieux comprendre et gérer le problème qui lui est posé. C'est à lui de trouver l'information pertinente.
- L'apprentissage se réalise entre pairs, en petits groupes. Il s'agit d'apprendre à travailler avec méthodes et avec une grande variété d'individus.
- Le problème posé constitue le stimulant et joue de point focal en fonction duquel il s'organise.
- Les enseignants sont des facilitateurs et des guides et jouent un rôle important dans le développement d'habilités métacognitives.

Pour Barrows (1996) cette approche permet au formé de développer des capacités personnelles d'analyse, de résolution de problèmes, d'auto-apprentissage et de travail en équipe. Nous retrouvons là des points de convergence avec la pratique réflexive dont les écrits de Schön (1983) et leur large diffusion constituent la base. L'approche par la pratique réflexive met en effet aussi au cœur de la formation l'apprenant-enseignant, capable d'accepter la complexité du métier, au pouvoir d'agir en assumant ses responsabilités par la médiation de la réflexion. C'est de ce fait un praticien acteur qui prend en charge avec distanciation sa formation et sa pratique et qui travaille avec méthodes avec ses pairs dans un espace de médiation propice à la réflexivité, à la collaboration. Cette approche curriculaire peut être appliquée à un cours, assimilée à une option de formation ou encore couvrir l'ensemble du curriculum et « ainsi lui donner une couleur bien précise » (Bourdoncle & Lessard, 2003 – p.138). Cette dynamique à et *par* la réflexivité suppose cependant pour chaque enseignant de pouvoir entretenir une réflexion critique. Il s'agit alors de laisser place à une autre approche dans le curriculum de formation qui est celle d'un projet de formation à et *par* la recherche.

1.1.5 L'approche à et *par* la recherche

Au moment où nous écrivons ce travail de réflexion sur l'interaction des savoirs dans les offres de formation, la question de la formation initiale et continue est au cœur de l'actualité (modalités, place du concours, volumes horaires des maquettes masters MEEF...). Un autre dilemme surgit : celui de la conception et de l'interaction des savoirs entre recherche et formation. Cette question n'est pas nouvelle et conditionne les projets de formation. En France, la formation des enseignants à et *par* la recherche est un élément central de la formation initiale car il permet de tisser des liens permanents entre les deux pôles universitarisation et professionnalisation. Cette approche de curriculum part du fait acquis que les savoirs dispensés en formation sont bien issus de recherches développées dans des disciplines diverses (les disciplines scolaires et leurs didactiques par exemple ou celles menées dans des domaines plus généraux de l'enseignement et de l'éducation, en sciences humaines et sociales). La version synthétique de 2018 sur la formation universitaire et professionnalisante des enseignant-e-s que propose le réseau national des ESPE, dans son volet 3 *recherche*, illustre l'importance de cette approche dans les constructions de maquettes. Les textes cités et régissant la préparation au diplôme de master parlent d'une formation « adossée à la recherche » et soulignent le cadre de la préparation d'un mémoire, colonne vertébrale d'une formation de niveau master. Dans l'article 7 de l'arrêté du 27 août 2013, il est précisé que la formation doit s'appuyer « sur une activité d'initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique » mais il est aussi spécifié que cette activité doit « au-delà du contenu disciplinaire, permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant ou de personnel de l'éducation, notamment par l'observation et l'analyse de pratiques ». Il s'agit donc pour les futurs professeurs d'acquérir une disposition à la recherche pour nourrir une posture professionnelle et faire face aux dilemmes professionnels qu'ils rencontrent et rencontreront tout au long de leur carrière. Le rapport Filâtre de 2018 parle même de la « compétence de recherche » que doit acquérir le professeur :

« C'est une terminologie peu habituelle que l'on peut définir comme un ensemble dynamique de connaissances spécifiques, d'attitudes et de dispositions qui permet au professeur d'analyser ses activités comme celles de ses élèves, de comprendre leurs mécanismes et d'envisager de manière fondée des améliorations » (p.42)

Tout comme la note synthétique de 2018 du réseau des ESPE, Filâtre relève des disparités quant au rôle, la place et la forme que prend l'initiation à la recherche dans le processus de construction des projets de formation. Elle diffère selon les ESPE et selon les mentions. Toutes s'accordent cependant à relever son ambition dans la formation initiale et continue et de permettre ainsi au professeur d'éprouver des démarches scientifiques et de s'inscrire dans une posture de recherche-action. C'est aussi dans ce sens que cette approche a été recommandée récemment, lors du Grenelle de l'éducation de décembre 2020 « *Quels professeurs au 21^{ème} siècle ?* ». Elle viserait à « irriguer la formation et développer des communautés apprenantes » (Rapport de synthèse Grenelle, 2020, p.6). Nous comprenons donc à la lecture de ces différents travaux l'enjeu que peut revêtir cet adossement à la recherche au moment de construire des offres de formation. Tout comme les précédentes approches, elle peut amener les acteurs impliqués dans la conception des dossiers d'accréditation à penser le développement curriculaire sous une autre perspective.

Pour conclure sur cette première revue de littérature, nous retiendrons donc pour notre questionnement relatif aux offres de formation INSPE et leur rapport aux savoirs, les principes et critères de référence suivants :

Synthèse 1

Les « dossiers d'accréditation » sont un système de formation qui est à considérer :

- dans sa globalité en offrant une vue d'ensemble du projet de formation mais dont les composantes sont interreliées et se font sens mutuellement.
- comme un processus complexe mais culturel car contingent de significations internes.
- sous l'angle d'un curriculum de formation dialectique, identifiable par ses qualités transversales et intégratives.
- au regard de son caractère multidimensionnel, à savoir : aux approches curriculaires diversifiées, toutes ancrées dans un contexte réel d'intervention impliquant une activité réflexive, scientifique et sociale, produit d'une communauté.

Dans ce(s) contexte(s) de recherche situé(s), il convient à présent d'y repérer la dynamique structurelle du « savoir en usage » (Malglaive,1990, p.101) et de la questionner au regard de la seconde focale de notre questionnement initial : la nature, la place et l'articulation des savoirs dans les architectures de formation MEEF du second degré.

1.2 Une mobilité articulatoire de l'architecture du savoir

Interroger la dynamique des savoirs dans les offres de formation INSPE, c'est aussi tenter de comprendre sous quelles formes ils émergent et comment s'instaure entre eux un dialogue intégrateur dépassant la simple articulation pratiques/théories. Nous choisissons pour ce faire de partir de la conception de Malglaive (1990) sur le savoir usage : « constellation mouvante et bigarrée, avec ses zones de rationalité et ses recoins de pragmatisme, ses fragments de science et ses morceaux d'empirisme, ses régions d'ignorance également » (p.97) et de nous focaliser plus particulièrement sur les « nœuds » articulatoires de ce savoir, sur ses « liaisons dynamiques » (Malglaive, 1990, p.89) qui mettent en mouvement ses différentes composantes.

Nous orienterons notre réflexion à partir de trois axes issus de nos lectures : le *savoir échangé - savoir-échanger* (Vacher, 2015), le *savoir-analyser* (Altet, 2000), le *savoir-médier* que nous rapprochons de la compétence de la « médiation » issue de notre connaissance du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Il s'agit de mieux comprendre comment peuvent s'articuler et dialoguer les différents savoirs convoqués dans les projets d'offres de formation initiale du second degré.

Nous précisons d'autre part que, dans cette section, nous reprenons certains points de nos lectures du premier volet de notre travail de 2019¹⁸.

¹⁸ « En quoi des dispositifs d'analyse de pratique en formation initiale engagent-ils une posture réflexive, reproductible et évolutive du professeur-stagiaire ? » mémoire professionnel de Master MEEF mention Pratique et Ingénierie de la Formation (2019-2020).

1.2.1 Savoir échangé – savoir-échanger

Vacher (2015) définit le savoir dans ses recherches sur l'analyse du travail et des pratiques professionnelles comme étant des savoirs *échangés-échanger*. En référence aux travaux de Clot (1999, 2006, 2008) qui a eu pour conséquence d'interroger les modèles traditionnels, applicationnistes de la formation (le travail prescrit étant en décalage avec des activités réellement déployées en situation), Vacher passe en revue certains dispositifs de l'analyse de l'activité entre pairs et dégage l'ambition de ces dernières en formation : celle d'accroître « le pouvoir d'agir » de l'enseignant en « donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité personnelle ». L'espace d'analyse de l'activité devient alors un vecteur de socialisation, une condition d'intégration de l'enseignant débutant dans la communauté professionnelle ; celui-ci devient un acteur par la construction d'un *savoir-échanger* et par l'appropriation et la diffusion de *savoirs échangés*, ceux qui font « parler le métier » (Clot, 2006). Cette dynamique articulatoire ouvrirait des perspectives de changement de paradigme de la formation par la prise de conscience de la pratique d'autrui et permettrait le développement de capacités communicationnelles.

Beaucoup de dispositifs de formation (Amigues, Faïta & Saujat, 2004) sont conçus pour permettre cette mise en échange et l'émergence de ce savoir échangé et échanger. Par exemple, celui autour d'une trace vidéo de l'activité, qui permet de nouer un dialogue afin de restaurer, dans un collectif demandeur et entre « connaisseurs » du travail, des controverses professionnelles. Ces espaces de formation permettent de constituer des collectifs de travail propices à la valorisation de l'échange, à interagir, co-construire dans une démarche éthique et responsable. Nous rapprochons ces savoirs échangés-échanger de celui que nomme Pérez-Roux comme étant des « savoirs d'altérité » et fortement présents durant la formation dans « un métier de l'humain où est sans cesse en jeu la relation à l'autre » (2009). Ce type de savoirs exige une régulation de la distance aux événements, une compréhension de sa propre subjectivité et une connaissance de soi. Le paradigme de formation se veut alors intégrateur et ouvert en permettant une prise en compte de soi, une approche plus éthique : celle d'accepter d'entrer dans le « souci de soi-même » (Snoeckx, 2008). Nous rapprochons ce savoir d'altérité, véritable dynamique articulatoire, à un autre statut de savoirs : « le savoir-analyser ».

1.2.2 Savoir-analyser

Pour « Altet (2000), se former s'apprend. Il s'agit pour le professeur-stagiaire de transformer son attitude d'étudiant « captif » recevant une formation théorique en « stagiaire actif » construisant sa formation professionnelle pour pouvoir agir en situation professionnelle. Elle souligne que ce passage des études à un apprentissage professionnel requiert un changement de posture radical nécessaire à la construction des compétences et de l'identité professionnelle enseignante. Cela implique pour l'enseignant-stagiaire d'investir de sens sa formation. Partant de deux paradigmes de la formation, le paradigme technologique où la formation est vue comme un objet extérieur, fabriqué par d'autres et subi, et le paradigme biologique, où la formation est assimilée à un processus dialectique, vivant, à un processus de changement construit par le sujet, Altet (2000) dresse une sorte de profil d'enseignants-stagiaires. Dans le premier cas, le stagiaire se reconnaît par sa posture technologique, consommatrice, passive, qui dénonce par exemple l'absence d'outils, de techniques toutes faites et où l'obstacle est soit simplement assimilé ou à l'inverse évité. Il agit souvent dans l'urgence de la situation. Dans le second paradigme, les carences, les contradictions liées à la pratique sont l'occasion d'en essayer des nouvelles et d'entrer dans un processus réflexif. Le stagiaire se reconnaît alors par sa posture d'acteur, qui engage de sens son rapport à la formation. Son implication est essentielle pour changer, conscientiser sa formation qui est pensée comme processus et construction de la personne. De ces études de cas, Altet (2000) définit alors trois types de rapport aux savoirs professionnels :

- un rapport instrumental : le savoir professionnel est perçu comme un savoir qui sert, c'est un outil qui est mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis. Une réponse-stagiaire serait alors : « *C'est faire qui est important ! Enseigner est un métier d'action* »
- un rapport professionnel au savoir : celui-ci permet une distanciation, un recul, sert à analyser, il favorise un autre regard sur les pratiques, il sert à analyser et à recadrer l'action ; le savoir professionnel est alors légitimé, reconnu. Une autre réponse serait : « *On a besoin du savoir pour comprendre, il éclaire l'action, ça sert à sortir de la routine !* »
- un rapport intellectuel : ce sont des savoirs professionnels appris par goût, par curiosité, pour le plaisir d'apprendre, « un rapport esthétique » (citant Cauterman *et al.*,1999). « *C'est beau d'apprendre un métier* », « *ça m'enrichit* ».

De ce point de vue, Altet (2000) soutient donc un autre paradigme de formation, celui d'une formation réflexive nécessaire parce qu'elle prépare le stagiaire à questionner sa pratique et à adopter une attitude critique qui lui donnerait plaisir à enseigner. Ce savoir-analyser peut être porteur au moment de construire une formation à et *par* la réflexivité car il permet de tisser du sens et de créer des liaisons dynamiques au sein du système de formation.

D'autre part, dans cette approche, Altet relève l'importance de l'accompagnement à cette pratique réflexive. Ce qui nous permet d'aborder le dernier point de cette section sur la dynamique articulatoire du savoir en usage dans les projets de formation.

1.2.3 Savoir-médier

Dans le CECRL¹⁹ et son volume complémentaire de 2018, il est question des capacités de l'apprenant pour « médier ». Il s'agit par exemple d'être capable de « coopérer pour construire du sens » (p.227), de « gérer les interactions » (p.229), de « susciter un discours conceptuel » (p.231) ou « d'établir une communication dans un espace pluriculturel » (p.233). Ces descripteurs issus de notre culture de professeure de langue, nous semblent pertinents pour illustrer ce que nous appelons le « savoir-médier » et à notre sens très présent dans les offres de formation lorsqu'il s'agit par exemple de concevoir les modalités d'accompagnement liés à l'alternance intégrative. Le tutorat mixte²⁰ mis en place en 2014 dans les offres de formation donne forme à ce « savoir-médier ». Nous revenons sur quelques points de lectures pour l'illustrer.

Liouville *et al*, (2015) expliquent dans leur rapport au MENESR, les principales fonctions du double tutorat : celles « d'accueil, de médiation, de transmission, d'accompagnement et d'évaluation ». Brisson et Laborde (2018) eux, le définissent à partir de la notion de liens que doivent tisser les formateurs :

« La résonance entre théorie et pratique doit être continue et assurée non par l'étudiant (sur lequel repose (...) la charge d'assurer lui-même la cohérence entre les

¹⁹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

²⁰ Un tuteur d'établissement et un tuteur d'INSPE collaborent dans l'accompagnement de l'étudiant stagiaire

différents éléments de sa formation) mais bien par les formateurs de l'ESPE et le tuteur pédagogique, au service de l'étudiant » (p.40).

Perrenoud (2004) quant-à-lui insiste sur le rôle mais aussi la professionnalité du formateur d'enseignants. Il définit cet accompagnement autour de trois facettes :

- une expertise de la pratique enseignante.
- une expertise de formateur d'adultes à l'accompagnement .
- une compétence à l'analyse des pratiques, à la production de savoirs et à la recherche.

Ce « savoir-médier » du formateur, qui facilite le dialogue entre les savoirs issus de l'expérience et ceux qui sont issus de la recherche, est un aspect souvent énoncé lors de la construction d'offres de formation. C'est aussi un objectif incontournable des réformes sur l'enseignement. C'est pourquoi les inspecteurs Desbiolles *et al*, dans leur rapport de 2015, préconisent à ce sujet que les formateurs de l'ESPE soient formés *par* et à la recherche afin d'être à même d'assurer le transfert de savoirs. Au sujet des formateurs académiques, ils disent aussi :

« qu'ils ne sont que rarement en contact avec la recherche en dehors de leur éventuelle formation à l'ESPE, alors même que tous les acteurs rencontrés s'accordent à affirmer que tous les formateurs ont un rôle essentiel à tenir dans le transfert des résultats de la recherche vers les enseignants » (p.23).

Cependant, cette approche ne fait pas consensus, certains estimant cette formation de formateurs non prioritaire au regard des autres enjeux du master.

Nous retiendrons de cette seconde revue de littérature que les savoirs pluriels convoqués dans les curriculums de formation peuvent présenter des formes différentes et donner lieu à l'émergence de « nouveaux savoirs », sorte de « trait-d'union » permettant une articulation : *le savoir d'altérité, le savoir de la réflexivité et celui de la médiation*. Dans leur forme dialogique, ils dépassent la dichotomie théorie/pratique et s'articulent autour de nœuds dynamiques, véritables rouages internes du processus interactif des savoirs en jeu dans les offres de formation.

Pour synthétiser, nous relevons les principes et critères de référence suivants :

Synthèse 2 :

Le processus interactif des savoirs mobilisés dans un curriculum de formation à alternance intégrative peut s'exprimer sous les modes articulatoires suivants :

- le mode collectif, de co-construction de sens et de prise en compte de l'individuel et de son rapport à « l'Autre ».
- le mode dialectique et réflexif permettant aux savoirs d'être conscientisés et de produire des informations sur son propre fonctionnement.
- le mode synergie qui « médie », coordonne et veille à la cohérence interne de sa dynamique structurelle

1.3. Problématique et hypothèses de travail

1.3.1 Questionnement de départ et problématique

Notre travail de recherche porte sur l'identification d'un processus interactif des savoirs pluriels convoqués dans les offres de formation INSPE. Plus précisément, il s'agit de comprendre la nature et les modes d'expression de ce processus interactif au sein des projets de formation INSPE et dans un contexte institutionnel de prescription qui oriente le principe de l'alternance intégrative (Malglaive, 1990).

La revue de littérature précédemment exposée nous a permis de cerner notre questionnement de recherche et en a précisé les contours à partir de deux focales : - celle de pouvoir considérer un projet de formation INSPE dans sa dimension curriculaire, contingent de significations, aux qualités transversales et favorisant l'interaction de ses composantes (Demeuze, 2013 ; Metral, 2020) - celle de pouvoir repérer dans ce curriculum de formation, différents pôles d'expression des savoirs pluriels et de les (re)interroger au regard de leur processus articulatoire.

Ces axes de lecture permettent de recentrer notre réflexion sur l'objet d'étude de recherche que sont les dossiers d'accréditation et au sein desquels nous interrogeons la dynamique interactive des savoirs mis en jeu. Nous pouvons donc formuler la problématique suivante :

En quoi un curriculum de formation INSPE, dans sa dimension culturelle et son rapport au prescrit, permet-il de comprendre le processus interactif des savoirs pluriels mobilisés en formation initiale du second degré ?

L'objectif principal de notre travail de recherche est de comprendre les rouages internes qui structurent les dossiers d'accréditation INSPE au moment de construire les offres de formation et au regard d'un focus sur le phénomène du processus interactif de savoirs dans les architectures de formation MEEF du second degré.

1.3.2 Hypothèses de travail

Afin de répondre à notre problématique de recherche, nous formulons deux principales hypothèses issues des axes de lecture retenus dans le cadre théorique.

1. Nous faisons l'hypothèse que les dossiers d'accréditation en tant que curriculum de formation forment une totalité, complexe et mouvante mais structurée, et intégrative dans lequel sont inter-reliées des composantes, elles-mêmes articulées autour de finalités et d'objectifs déterminés. Ses qualités sont transversales et participent à une dynamique structurelle de l'architecture des savoirs mobilisés en formation initiale.

2. La dynamique interactive des savoirs mis en jeu dans ce type de curriculum ne peut s'exprimer que sous certaines conditions : - celle de pouvoir décroiser les différents savoirs mis en jeu au sein des architectures de formation en leur permettant de dépasser la simple articulation pratiques/théories et de penser d'autres modes d'expression de ceux-ci - celle de placer les différents acteurs impliqués dans la construction curriculaire de ces savoirs en « synergie » pour donner sens et corps aux rouages internes de cette « mobilité qualitative de l'architecture du savoir » (Malglaive, 1990, p.93).

2. De la démarche de recherche aux choix méthodologiques

2.1 Démarche générale de recherche

Plusieurs étapes ont orienté notre démarche de recherche.

La première fut celle de recueillir tout le « corpus écrit » à savoir les dossiers d'accréditation accessibles et parfois en ligne sur les 33 sites INSPE nationaux (lien en Annexe 3). Ceux que nous avons pu collecter portent soit sur la période 2013, à la création des ESPE, soit sur les vagues de renouvellement d'accréditation 2015/2019, 2016/2020, 2017/2021, 2018/2022 soit sur les nouveaux dossiers d'accréditation relatifs à la nouvelle réforme de la formation des enseignants de 2020/2024. Nous proposons en annexe IV un tableau récapitulatif de ce recueil de données par année. Nous ajoutons aussi que parfois nous avons eu accès à des dossiers de « préfiguration » de demandes d'accréditation.

Ce corpus écrit qui recense des dossiers de 2013 à 2022 amène à inscrire notre recherche dans une perspective d'évolution du curriculum de formation sans toutefois en être le questionnement central. Nous sommes conscientes du caractère hétérogène de ce corpus dont nous tenterons cependant de dégager des traits complémentaires utiles à notre problématique. Nous ajoutons d'autre part que, pour l'analyse de ces données, nous avons choisi d'anonymiser, par un codage personnel, chaque ESPE/INSPE examiné²¹.

La deuxième étape concerne celle des entretiens semi-directifs que nous avons menés fin avril 2021 pour quatre d'entre eux et un dernier fin août 2021. Ils furent conduits auprès d'anciens directeurs ESPE ou auprès de directeurs INSPE en poste à l'heure actuelle. Nous aurions aimé en mener davantage. Les personnes contactées n'ont pas pu toutes répondre, en cette période très chargée de contexte sanitaire et de réformes. Nous sommes conscientes du biais que cela peut représenter dans les résultats mais nous les relativisons au regard de la richesse des échanges. Tous ont dépassé le temps annoncé de 30 mn.

Nous proposons à suivre pour plus de lisibilité un tableau récapitulatif du protocole général de recherche mis en œuvre. Puis, suite à cela, nous aborderons l'explicitation de nos choix méthodologiques.

²¹ Par exemple : AB.13 ; BK.15 ; CJ.17 ... Le chiffre renvoie à l'année de demande d'accréditation.

Tableau 2 : Démarche générale de recherche

<p>Objectif Rendre intelligible un système complexe dans lequel de multiples processus s'enchevêtrent</p>	<p>ETAPE I : Lecture compréhensive des projets de formation vus comme système complexe global</p> <ul style="list-style-type: none"> • Méthode qualitative • Consultations de dossiers d'accréditation : préambule, principes et axes stratégiques du projet • Lecture des dimensions transversales du système 	<p>- Le Moigne (1990) - Malglaive (1990) - Demeuse (2013) - Métral (2020)</p>
<p>Objectif Identifier la logique d'articulation des savoirs convoqués dans une architecture de formation MEEF 2sd degré</p>	<p>ETAPE II : Lecture de la dynamique structurelle des savoirs au sein du système complexe et au regard de ses modalités d'expression et processus dialectique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Méthode qualitative • Consultations des propositions de maquettes de formation MEEF 2sd degré • Grille de lecture sur le processus interactif des savoirs pluriels 	<p>- Malglaive (1990) - Altet (2000) - Bourdoncle et Lessard (2003) - Vacher (2015) - CECRL (2018)</p>
<p>Objectif Comprendre les décisions qui guident le projet de formation</p>	<p>ETAPE III : Entretiens semi-directifs d'ex-directeurs ESPE</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Le 23/04/2021 Directeur ESPE AL.13</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Le 29/04/2021 Directeur ESPE AF.16</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Le 30/04/2021 Directrice ESPE AV.13</p> </div> </div>	<p>- Transcription manuelle en annexe V</p>
<p>Objectif Comprendre les décisions qui guident le projet de formation et mesurer une évolution</p>	<p>ETAPE IV : Entretien semi-directif de directeurs actuels d'INSPE</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Le 28/04/2021 Directrice INSPE AR.18</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Le 31/08/2021 Directeur INSPE AL.21</p> </div> </div>	<p>- Transcription manuelle en annexe V</p>

2.2 Choix méthodologiques

2.2.1 Méthode de recherche qualitative

Afin de progresser dans notre questionnement de recherche qui consiste à *comprendre* les significations et articulations internes d'un système de formation complexe que sont les dossiers d'accréditation INSPE, il a semblé pertinent de mettre en œuvre une méthode qualitative telle que la définit Mucchielli dans son dictionnaire des méthodes qualitatives (1996) :

« [elle] est conçue en grande partie dans une optique compréhensive – aborde son sujet d'étude de manière ouverte et assez large – inclut une cueillette de données au moyen de méthodes qualitatives – donne lieu à une analyse qualitative des données – débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration). » (p.196)

Nous nous reconnaissons dans ce paradigme de recherche qui nous invite à accéder à la compréhension d'un contexte d'étude précis, à celle de la complexité de ses phénomènes. Dans cette optique, nous utilisons une succession d'opérations intellectuelles qui visent à faire surgir un réseau de significations et dans laquelle nous nous impliquons en choisissant des critères de lecture, des techniques de recueil et d'interprétation des données. Dans cette approche, nous adoptons des méthodes couramment mises en œuvre dans ce type de recherche (recueil d'un corpus écrit et oral [entretiens]). Nous avons aussi fait des choix qui ont permis de se repérer dans ce « chemin » de recherche à parcourir.

2.2.2 Entre-deux méthodologique

Comme nous l'avons mentionné en amont, nous considérons notre corpus écrit que sont les dossiers d'accréditation comme un système de formation complexe, culturel et où s'enchevêtrent de multiples processus (Synthèse 1). Très vite, il nous est donc apparu qu'interroger la dynamique interactive des savoirs dans ce système, sans en définir au préalable ses principales caractéristiques à savoir les principes et critères de son architecture, ne pouvait nous aider à répondre à notre problématique de recherche. Aussi, nous avons fait un « détour méthodologique » afin de rendre plus lisible notre démarche de recherche compréhensive. Nous avons croisé nos lectures du cadre théorique avec

celle sur le « modèle archétype de l'articulation d'un système complexe en neuf niveaux » de Le Moigne (1990) et dont nous proposons ici une synthèse.

Tableau 3 : Niveaux d'articulation d'un archétype de système complexe selon Le Moigne (1990)

Niveau 1	<i>Le phénomène est identifiable, repérable dans son environnement</i>
Niveau 2	<i>Il est actif, repérable car présumé faire quelque chose</i>
Niveau 3	<i>Il est régulé, il a été repéré car il faisait quelque chose avec une certaine régularité</i>
Niveau 4	<i>Le phénomène s'informe sur son propre comportement. Il produit des informations sur son propre changement.</i>
Niveau 5	<i>Il décide de son comportement. Il est capable d'élaborer ses propres décisions</i>
Niveau 6	<i>Le système mémorise, il traite les informations données mais considère aussi celles qu'il a mémorisées</i>
Niveau 7	<i>Il coordonne ses décisions d'action</i>
Niveau 8	<i>Il imagine et conçoit de nouvelles décisions possibles, il est capable d'élaborer de nouvelles formes d'action</i>
Niveau 9	<i>Le système se finalise, il est capable de décider sur sa décision</i>

Cette théorie en neuf niveaux, associée à nos lectures de Métral (2020) et Demeuse (2013) sur le curriculum de formation a permis de construire une première grille d'indicateurs pour comprendre et mesurer la dynamique structurelle d'un dossier d'accréditation dans sa dimension de système de curriculum complexe.

2.2.3 Indicateurs de lecture d'un dossier d'accréditation

Un dossier d'accréditation peut représenter un certain nombre de pages à lire non négligeable. C'est pourquoi, dans cette première approche, nous avons centré notre lecture sur les *préambules* et les chapitres concernant les *projets/offres de formation* INSPE, parfois sur ceux détaillant les *principes/axes stratégiques* ou le *processus de construction* de l'offre de formation. Cette entrée nous a semblé suffisante pour comprendre les principaux principes et critères qui fondent le curriculum de formation proposé par chaque INSPE et en mesurer sa dynamique structurelle.

A partir donc de cette lecture de données, il s'agit de repérer les principales composantes qui constituent ce curriculum complexe et d'en comprendre les significations mais aussi de repérer leur importance et connectivité au sein même du système.

Nous proposons la figure suivante pour illustrer notre propos. Chaque contenu de cercle renvoie à nos lectures (Le Moigne, 1990 ; Demeuse, 2013 ; Métral ; 2020).

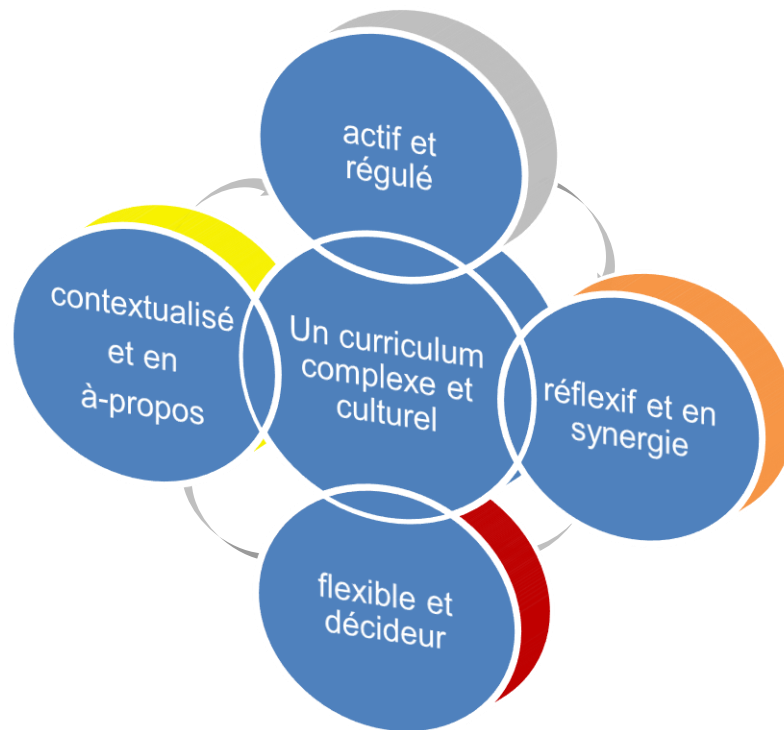


Figure 1 : radial convergent de la dynamique structurelle d'un curriculum complexe INSPE

Il s'agit de comprendre que :

- **Le système de formation est contextualisé et en à-propos** car il est identifiable et repérable dans un environnement précis qui peut être institutionnel, socio-politique, territorial ou fortement local. Dans son préambule et projet, sont mises en avant les spécificités, les contraintes liées à ce contexte. Il pense fortement son curriculum dans un continuum de formation et donc de durabilité. (en jaune)
- **Il est actif et régulé** car il agit, il produit des informations et les traite. Par exemple, dans son préambule et projet il définit les attendus, les objectifs qu'il vise au regard d'un public identifié, aux besoins déterminés. Son action s'inscrit dans la régularité et dans la conformité au prescrit. Il agit en annonçant ce qui a été fait et ce qu'il pense faire. Il évoque parfois des instances consultatives permettant de réguler son action. (en gris)

- **Le système est réflexif et en synergie** dans le sens où il annonce un climat organisationnel basé sur l'humain, sur un ensemble d'individus interagissant sur un même sujet. Le champ lexical relevé dans son préambule et projet met en avant des termes tels que « coordination », « équipe », « collectif », « partenaires », « mutualisation ». Sa qualité principale est de mettre en avant la réflexivité d'une équipe plurielle unie autour d'un projet. Il souligne l'interdisciplinarité, la transversalité. Il pense aussi le continuum. (en orange)
- **Il est flexible et décideur** car il annonce sa capacité d'adaptation et de changement dans un contexte en mouvement. De ce fait il prend des décisions, les coordonne et décide du comportement à suivre, élabore ses propres décisions. Dans ce « pôle » d'action, il marque son autonomie, sa « personnalisation » pour agir tout en restant cohérent avec la prescription ministérielle. Il fait preuve d'imagination dans l'approche curriculaire qu'il propose, anticipe sur de nouvelles formes d'action. Il « voit » son futur. Il « mémorise » aussi, en faisant des « bilans » sur son « passé ». (en rouge)

Dans cette figure 1, chaque pôle/composante du système est d'autre part inter-relié(ee) (flèche grise) afin de « *penser le processus de formation dans sa globalité (...)* [qui] « *offre une vision d'ensemble (...) et formant un tout dont les composantes sont inter-reliées, intégrées* » pour reprendre les mots de Demeuse (2013).

Cette grille de lecture devrait nous permettre de répondre à notre première hypothèse de travail et de pouvoir mesurer pour chaque offre de formation, déclinée dans les dossiers d'accréditation, quel(s) « pôle(s) » revêt(ent) une importance plus prononcée que d'autres.

Nous proposons à suivre un exemple illustré et explicité pour une meilleure compréhension de cette méthodologie d'analyse sur un dossier d'accréditation dans sa dimension curriculaire. Nous choisissons pour cela le dossier codé AF.16.

Exemple 1 :

A la lecture du préambule et des principes de construction de l'offre de formation du dossier AF.16, l'analyse qualitative met en avant *trois* pôles importants :

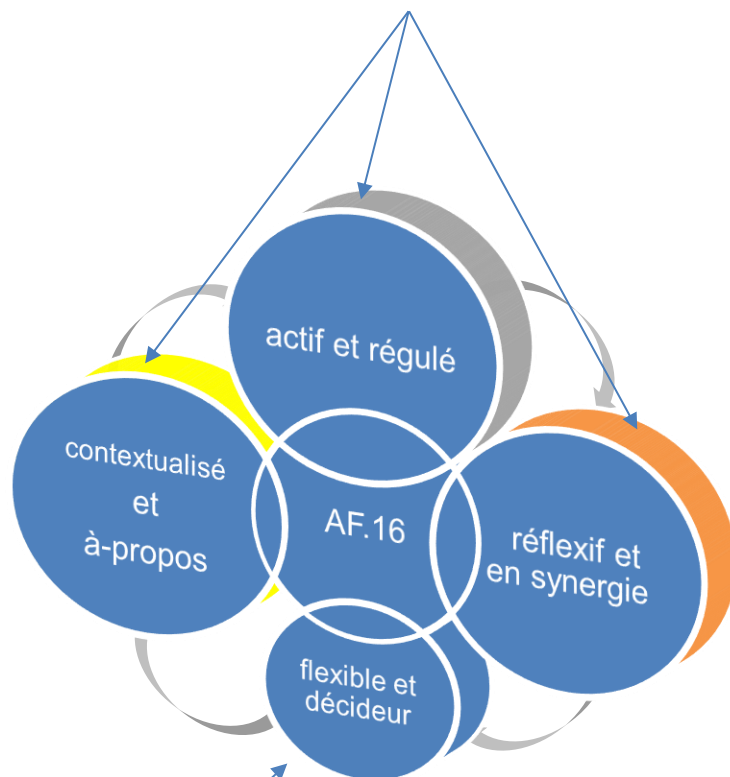
- celui du « **contextualisé et en à-propos** » (en jaune) : le préambule s'amorce par une contextualisation institutionnelle, socio-politique, historique forte (« *Loi d'orientation ...* » ; « *dramas nationaux* » ; « *Nation* » ; « *cadre* », « *contexte* » ; « *Ecole forte* ; « *espace d'enseignement* » ; « *Histoire du système éducatif français* »)

- celui du « **réflexif-en synergie** » (en orange) : dans le préambule et dans le projet, il est question d'(e) : « *mobiliser les énergies de l'ensemble des partenaires* » ; « *une réflexion élaborée* » ; « *une mise en synergie* » ; « *une interaction effective entre les différents partenaires* »

- celui du « **actif et régulé** » (en gris) : il nous dit être « *conforme aux intentions du législateur* » ; les « *appliquer à la lettre* » ; « *répondre aux défis (...) par les évaluations internationales et (...) les problématiques de la société* ».

Nous pouvons donc à partir de ces informations, élaborer la figure suivante pour illustrer la dynamique structurelle du curriculum du dossier AF.16. Nous choisissons de mettre les pôles dominants en couleur et de taille différente.

Ces trois pôles sont représentés de taille plus importante car ce sont les pôles qui sont mis le plus avant dans ce projet INSPE. Chaque couleur symbolise le pôle et permet de le repérer.



Ce pôle est de taille plus petite car s'il est présent dans le projet, il est peu mis en avant.

Figure 2 : radial convergent de la dynamique structurelle du curriculum du dossier AF.16

Cette figure offre une vue d'ensemble de *certaines composantes* du projet de formation AF.16. Les différents « pôles » représentent les principales qualités transversales de ce curriculum dit complexe. Ces pôles sont inter-reliés par des intersections et se meuvent dans une dynamique structurelle symbolisée par les flèches grises articulatoires. Cette figure nous montre que dans le projet AF.16, trois focales de type transversal (en contexte, en régulation et en réflexivité) semblent être mises en avant pour construire l'offre de formation tout en tenant compte des attentes du prescrit.

Il s'agit à présent de focaliser notre attention sur une des composantes de ces curriculums INSPE à savoir : *le processus articulatoire des savoirs pluriels mis en jeu*.

Pour ce faire, nous choisissons d'interroger les maquettes de formation MEEF du second degré, quand elles apparaissent dans les dossiers, et/ou parfois, mener une quête d'indices auprès des *principes/axes stratégiques* décrits dans les offres de formation.

2.2.4 Indicateurs de lecture du processus interactif des savoirs pluriels

Cette grille de lecture est construite à partir de deux entrées.

- L'une permet de repérer la nature des savoirs mis en jeu et leur place au sein des architectures. Pour ce dernier point, nous interpréterons les informations repérées dans le nombre d'ECTS²² ou sur le volume horaire ou par quête d'indices.
- L'autre est relative aux modes articulatoires qui peuvent émerger des intitulés des UE parfois aussi des EC²³ ou des indices recueillis dans les chapitres *principes/axes stratégiques* du projet.

Chaque entrée est pensée à partir des lectures du cadre théorique mais aussi de celle de certains dossiers d'accréditation comme tout premier point de repère.

Nous proposons le tableau suivant pour plus de lisibilité de ces indicateurs de lecture sur la dynamique interactive des savoirs.

²² ECTS : Le terme ECTS signifie European Credits Transfer System en anglais, soit système européen de transfert et d'accumulation de crédits en français.

²³ UE/ EC : Unité d'enseignement. Élément constitutif de ces unités d'enseignement

Tableau 4 : Lecture de la dynamique structurelle des savoirs au regard de leur nature, place et modes articulatoires

ENTREE 1	Nature du savoir ²⁴	Critères de référence	Repères
	Savoirs savants	Savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires. Savoirs dits légitimes, relatifs aux contenus à transmettre. Les verbes « maîtriser », « connaître », « comprendre » permettent de les identifier dans une maquette de formation.	ECTS
	Savoir-faire	Savoirs relatifs à « la manifestation des actes humains, moteur dans l'action matérielle, intellectuels dans l'action symbolique » (Malgaive, 1990, p.87). On parle aussi de « compétences opérationnelles », capacité à réaliser concrètement une tâche. Les compétences sont des actions. Sa nature est identifiable par des verbes d'action.	Volume horaire
	Savoirs procéduraux	Savoir sur le "comment faire". On les nomme aussi "savoirs pragmatiques", forgés à travers l'expérience quotidienne du travail. Ils induisent la connaissance de méthodes d'action. Font l'objet d'échanges. Ce sont des savoirs communicables, utilisables.	Ou
	Savoirs pratiques	Savoirs d'expérience issus de l'action et fortement contextualisés (Malgaive, 1990). Permettent de rendre compte du réel et de l'opérationnalisation des actes. C'est « savoir y faire ». Identifiable par sa logique de mise en œuvre.	Quête d'indices

ENTREE 2

Liaisons articulatoires ²⁵		Critères de référence	Repères
1.Mode normatif (en gris)	L'articulation est étroitement liée au cadre normatif, prescriptif. Elle se repère par un langage rhétorique mettant en avant des références au référentiel métier, aux blocs ²⁶ . Les savoirs se juxtaposent plus souvent qu'ils ne s'articulent. Quand ces derniers s'articulent, l'articulation est mise en avant par des binômes de savoirs. La conjonction ET est un repère de cette cohabitation de savoirs.		UE EC
2.Mode agi (en vert)	L'articulation est tournée vers une contextualisation métier forte, vers l'action. En lien avec une logique de mise en œuvre et vaut par sa « pertinence ». Des verbes d'action amorcent parfois le descriptif. Parfois en lien avec une approche par compétences.		Ou
3.Mode réflexif (en orange)	L'articulation est en lien avec l'approche curriculaire par problèmes, à et par la réflexivité. L'approche par problèmes domine. Elle est souvent en lien avec les modes 4,5 qui suivent.		Quête d'indices
4.Mode transformatif (en rouge)	L'articulation mobilise l'adossement à la recherche en vue de transformer, reconfigurer les savoirs. En lien avec les modes 3, 5.		
5.Mode intégratif (en bleu)	Lié au travail de réflexivité d'une équipe plurielle, réunie autour d'un projet commun. Le lexique est « familles », « partenaires », « équipe ». En accord souvent avec les modes 3, 4. C'est le mode de la transversalité. Il « tisse » des liens.		

²⁴ Nous considérons, le « savoir-être » : porter les valeurs de l'Institution, avoir un comportement éthique, travailler en équipe comme inhérent à chacun de ces savoirs.

²⁵ Chaque liaison, dans son mode d'expression, est symbolisée par une flèche en couleur

²⁶ Blocs en référence : 1- disciplinaire 2- didactique-3 recherche-4 contexte d'exercice du métier-5 mise en situation professionnelle

Afin de rendre compréhensible cette deuxième grille d'indicateurs sur le processus interactif des savoirs dans un curriculum dit complexe, nous proposons un exemple illustré et explicite à partir toujours de la lecture du dossier d'accréditation AF.16.

Exemple 2 :

Notre objectif ici est de comprendre quelle(s) **nature** de savoir(s) et **liaison(s) dynamique(s)** prédomine(nt) dans la maquette MEEF du second degré de ce dossier d'accréditation. Nous représentons donc sous forme de *roue dentée* en premier plan le savoir qui domine (sa nature) aux « dents » articulatoires permettant l'articulation. Les autres savoirs, s'ils sont de moindre importance dans la maquette, ils sont alors représentés de taille différente, plus petite. La liaison articulatoire quant-à-elle est symbolisée dans un flux circulaire, qui tourne et par une/des flèche(s) couleur qui enclenche(nt) la dynamique interactive mis en jeu.

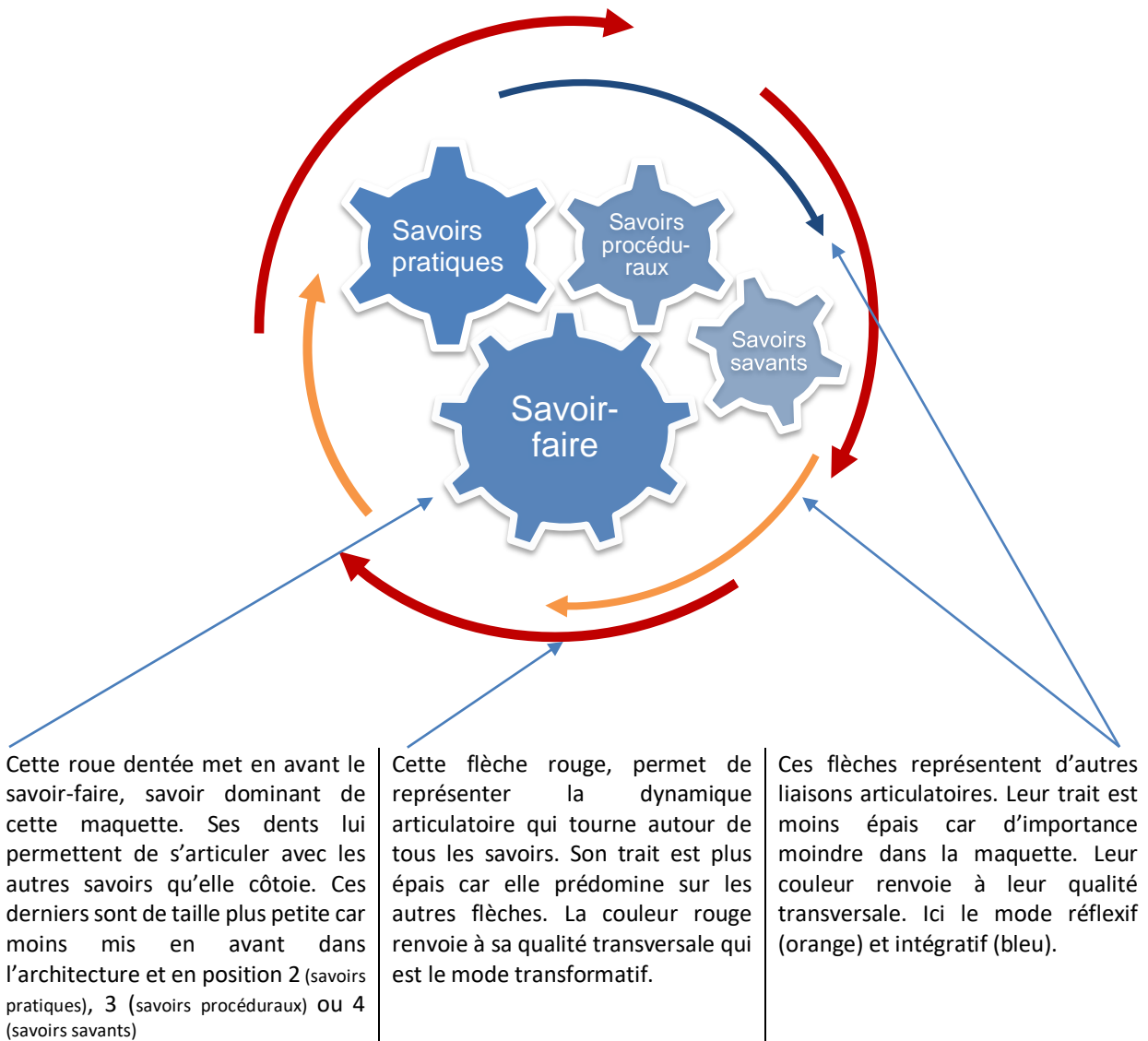


Figure 3 : engrenage de la dynamique interactive des savoirs du projet AF.16

Dans cette lecture des savoirs mis en articulation dans les principes de construction de l'offre de Master MEEF 2^{sd} degré de ce dossier d'accréditation AF.16, le savoir-faire au côté des savoirs pratiques sont fortement engagés. L'entrée par compétences est annoncée dès le début dans le dossier par une référence explicite au référentiel métier et à son outil d'accompagnement de « descripteurs des degrés d'acquisition des compétences ». Dans cette interaction de savoirs mis en jeu, rien n'est cloisonné. Les modes transformatif et réflexif permettent d'engager la réflexivité et la reconfiguration de tous les savoirs en mettant en avant dans le dossier une formation « à et *par* la recherche ».

Cette grille de lecture sur le processus interactif des savoirs dans les offres de formation devrait nous permettre de vérifier la seconde hypothèse de recherche. Nous croiserons les résultats de son analyse avec ceux des entretiens semi-directifs menés en avril et août 2021.

2.2.5 Thématiques des entretiens semi-directifs

Il s'agit de comprendre les décisions qui guident la construction curriculaire des projets de formation ESPE/INSPE dans laquelle s'articule la dynamique des savoirs.

Ces entretiens ont tous débuté par une demande d'autorisation d'enregistrement puis par une présentation de notre sujet de recherche. Nous avons parfois demandé aux personnes interviewées de se présenter, d'expliquer leur fonction, rôle et missions au moment des demandes d'accréditation. Six grandes thématiques issues de nos lectures ont guidé les questions des entretiens.

Nous en exposons ci-contre les principes et modalités. Elles n'ont pas toujours suivi cet ordre strict lors des entretiens.

Tableau 5 : Principes et modalités suivis des entretiens semi-directifs

Thématique 1 : Le savoir usage de Malglaive (1990)
Question : Si je vous dis « savoirs », « savoir » avec un « S », à quoi cela vous fait penser au moment de construire le projet de formation de votre ESPE/INSPE ?

Cette question permet de centrer l'entretien sur le focus de notre problématique (le processus interactif des savoirs), de comparer nos connaissances avec celles de nos interlocuteurs. Elle permet aussi un lien avec la thématique 2.

Thématique 2 : L'alternance intégrative de Malglaive (1990)

Question : Ma question concerne l'alternance intégrative, c'est-à-dire au moment où sont construites les offres de formation, comment est orientée l'alternance dite « intégrative » telle que la définit Malglaive, dans une approche d'accompagnement, *universitarisation et professionnalisation* ? Favorise-t-elle la rencontre du/des savoir(s) ?

Il s'agit de comprendre comment est perçu le contexte de notre question de recherche, d'identifier les spécificités et contraintes de l'environnement institutionnel, socio-politique qui structure la formation initiale des enseignants, leur accompagnement. Cette question en lien avec la thématique 3 et 5 permet de comprendre aussi les intentions qui peuvent guider l'architecture de formation MEEF du 2^{sd} degré. Elle renvoie également au pôle « contextualisé et à-propos » du système complexe.

Thématique 3 : La formation à et par la recherche

Question : Quel est votre regard sur la place de la recherche dans la formation initiale, puisqu'il est question dans le cadre général d'orienter à et par la recherche ? avez-vous le sentiment qu'elle a toute sa place, qu'on lui a donné de l'importance ?

Il s'agit de comprendre ce qu'est une formation « adossée à la recherche » termes utilisés dans les textes nationaux et de la questionner au regard de la conception ministérielle, plus applicationniste. Ce dernier point peut faire l'objet d'une question subsidiaire :

- Quelle(s) approche(s) alors privilégiez-vous au moment de construire les architectures de formation ? *Approche par compétences, par problèmes.*

Thématique 4 : Degré d'autonomie et le prescriptif

Question : La question suivante porte sur le degré d'autonomie de l'ESPE/l'INSPE au moment de concevoir le projet de formation. Existe-t-il une marge de manœuvre par rapport à la commande ministérielle ?

Cette question traite des contraintes pouvant être liées à la prescription ministérielle et comment les ESPE/INSPE peuvent « manœuvrer » pour personnaliser leur projet au regard de leurs spécificités. Elle est aussi en lien avec les pôles « actif et régulé » ou « réflexif et en synergie » du système complexe

Thématique 5 : La notion « d'équipe pluri-catégorielle »
Question : Si je vous dis « équipe pluri-catégorielle », vous pensez à quoi ?
Il s'agit de mieux comprendre cette expression issue du cahier des charges de demande d'accréditation et d'en mesurer les enjeux sur le processus interactif des savoirs. Cette thématique peut être traitée en thématique 2 et/ou 4. Il est question d'identifier les « partenaires » impliqués dans la formation initiale, qu'ils soient internes ou externes à l'INSPE et de déterminer une logique fédérative dans la construction d'offres. Cette question amène parfois à poser la question suivante sur la formation de formateurs.
Thématique 6 : La formation de formateurs
Question : Dans le cahier des charges des dossiers d'accréditation, il est question de « continuum » de la formation. Dans cette approche, quel est votre retour sur la formation de tous les formateurs impliqués dans la formation initiale ? En quoi peuvent-ils « nourrir » la formation initiale ?
Cette question permet d'aborder la problématique et les enjeux de la professionnalisation des formateurs pour leur donner les moyens d'accompagner le développement des compétences des enseignants.e.s. Elle met en lien la problématique : <i>recherche et formation</i> et permet d'identifier la relation entre statuts des formateurs et transmission de savoirs.

Ces entretiens (transcription en annexe 5) devraient éclairer nos premiers résultats y compris sur le point relatif aux équipes engagées dans les projets de formation.

Nous nous proposons à présent de traiter toutes ces données recueillies et d'en dégager des résultats utiles à notre problématique.

3. De l'analyse des données aux résultats

Comme nous le mentionnons en chapitre 2, nous avons centré notre lecture sur les *préambules* et/ou les chapitres intitulés *projets/offres de formation* INSPE, parfois sur ceux détaillant *les principes/axes stratégiques* de l'offre et, les maquettes de formation du second degré quand elles étaient présentes dans les dossiers. Cette approche a permis de comprendre comment peut s'articuler la dynamique structurelle d'un INSPE et comment, au sein de celui-ci, les savoirs interagissent et s'articulent. Nous renvoyons le lecteur aux annexes VI et VII soit aux figures des radials et des engrenages pour prendre connaissance de ces dynamiques. Notre objectif à suivre est non d'analyser chaque figure mais de dégager les principaux axes de sens qui ressortent des lectures des dossiers et figures.

3.1 Analyse de la dynamique structurelle des dossiers d'accréditation

A la lecture des différentes formes de dynamiques structurelles ESPE/INSPE, nous pouvons dégager des singularités utiles à notre problématique.

3.1.1 Une totalité régulée, intégrative mais flexible dans son rapport au prescrit

L'observation montre que chaque ESPE/INSPE, dans sa dimension curriculaire, présente une véritable dynamique structurelle, pleine et complète. C'est une totalité qui se centre sur l'ensemble de la formation et qui par ses qualités transversales permet d'intégrer des éléments de différents contextes. Nous pouvons déduire ce premier axe de la lecture de tous les radials. Aucun pôle ne manque. Certains sont plus petits que d'autres mais sont toujours présents. La lecture proprement dite des dossiers confirme cette première analyse. Chaque dossier répond à la commande ministérielle tout en soulignant sa volonté d'intégrer ses spécificités internes qui peuvent être d'ordre technique, politique, institutionnel, territorial voire historique lorsqu'il est question d'effectuer un bilan de l'offre antérieure avant d'aborder la nouvelle accréditation. C'est le cas par exemple de l'Espé AH.17 ou encore AR.18. Ce qui les distingue cependant, ce sont les choix qu'ils font au regard du prescrit, les priorités qu'ils souhaitent mettre en avant. Cet aspect explique les différentes tailles des pôles et nous permet de conclure, en empruntant certains mots à Malglaive (1990), que chaque INSPE est une « totalité vicariante » au sein de laquelle différentes composantes se meuvent au gré des caractéristiques successives du contexte local et/ou national. C'est une totalité « se déformant, sans toutefois modifier son

architecture mais en altérant parfois la qualité de ses constituants » (p.88). La lecture des préambules (AJ.17 ; AF.16...) est à cet égard très instructive et corrobore ce point d'analyse. Il est question de « *feuille de route* », « *d'ambitions partagées* », « *donner un nouveau souffle* » par exemple. Cette flexibilité amène certaines structures à marquer une dynamique articulatoire plus marquée que d'autres. Ce qui nous amène au second point d'analyse.

3.1.2 Une dynamique structurelle centrée sur le pôle collaboratif et réflexif

Ce qui est à noter dans une majorité des dossiers d'accréditation est la prédominance du pôle « réflexif et en synergie » souvent associé à celui de « l'actif et régulé ». Dans les radials, ce sont des pôles de taille plus importante. Dans les dossiers d'accréditation, le champ lexical relatif aux thèmes de la collaboration, de la coordination, des partenariats est très marqué et se met souvent en lien avec ceux sur l'intégration de la recherche dans les principes de l'offre de formation. Il est question par exemple de « *tisser des liens étroits entre UFR, pôle recherche et ESPE* », « *penser la transversalité* », « *enraciner la recherche* » (AN.13), « *renforcer les équipes plurielles* » (AH.17). Parfois, le ton est engagé dans le préambule pour souligner ce besoin du vivre/travailler ensemble : « *Il fallait que ces univers qui ont tant en commun mais qui souvent s'ignorent se rencontrent et s'associent pour porter la construction d'une formation professionnelle de qualité* » (AJ.16 au sujet de tous les acteurs impliqués dans la formation). Cette approche collaborative et réflexive côtoie souvent de près le pôle « actif et régulé » dans son approche du prescrit et sa référence aux référentiels. La notion de compétences associée au transversal constitue un des principes mis en avant. Il s'agit alors de mettre en avant des ressources internes, humaines, existantes dans la structure afin de les amener à partager leurs compétences pour développer celles des apprenants, celles des élèves au cœur des dispositifs de formation. Nous remarquons à ce sujet que cette co-laboration semble se faire « au fil du temps » (ex. : BM.13), définissant ainsi une notion de « durabilité » entre chaque demande de dossier d'accréditation. Demeuse (2013) citant Bouchard et Plante (2002, p.230) explique cet aspect ainsi : « Au-delà des résultats à court terme, la durabilité permet de prendre en compte le fait que (...) les acteurs espèrent sans doute (...) inscrire la formation dans un horizon temporel d'une certaine ampleur » (p.8). Ce point nous amène à aborder le prochain axe de cette analyse, à savoir la dynamique évolutive d'un curriculum de formation INSPE.

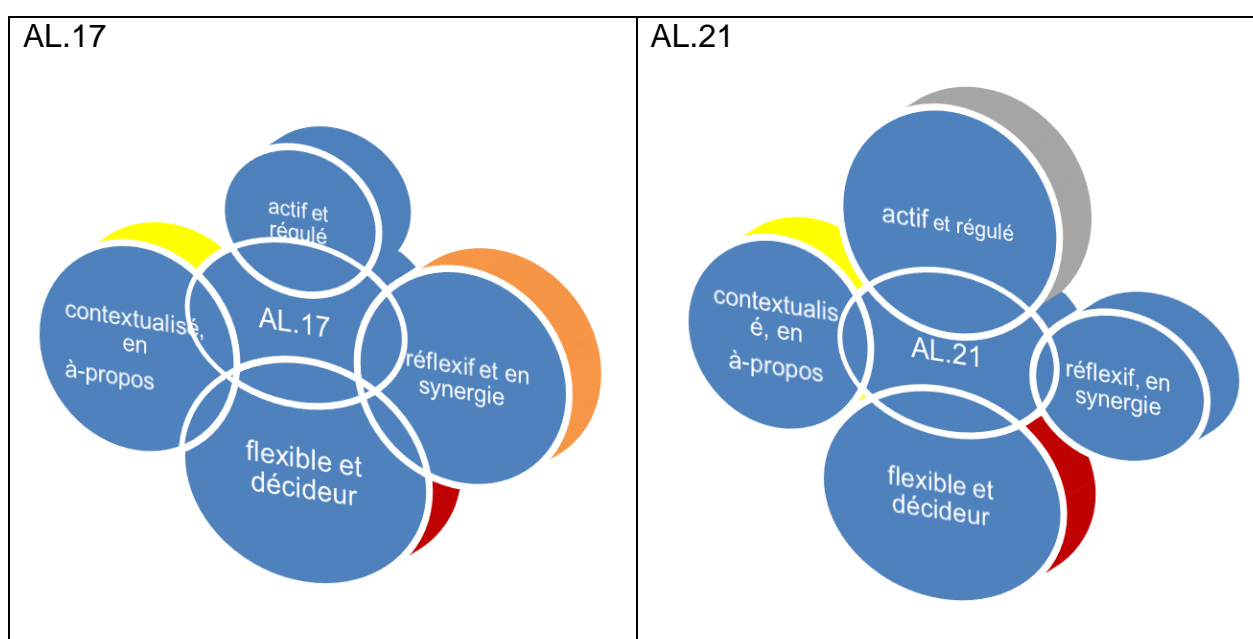
3.1.3 Une dynamique structurelle en évolution

Dans les dossiers d'accréditation, il est question d'un chapitre sur le « continuum de la formation », c'est un des critères du cahier des charges à mettre en avant. La lecture de ce chapitre, quel que soit le dossier, inscrit d'emblée le curriculum dans une dynamique évolutive où formation initiale et continue doivent se faire sens. De la même façon, certains curriculums évoquent leur « passé », faisant état d'une « mémoire », d'un bilan et, d'un traitement de cette mémoire pour engager de nouvelles actions (ex. :AZ.13).

Pour illustrer cet axe sur la dynamique d'évolution, nous nous proposons ici de comparer deux dossiers d'accréditation, d'un même centre mais d'année de demande d'accréditation différente, afin de mieux comprendre ce processus d'évolution. Nous l'aborderons dans cette section du point de vue de sa dynamique structurelle mais aussi de celui de l'interaction des savoirs qui sont mis en jeu dans la section suivante.

Nous proposons ce premier tableau afin de rendre visible la dynamique d'évolution d'une même structure INSPE. Les radials convergeants sont extraits des annexes VI.

Tableau 6 : Dynamique de l'évolution structurelle de l'ESPE/INSPE AL.



Dans ce premier tableau, nous pouvons relever une évolution de la dynamique structurelle de cette école/institut. Il est intéressant de relever en 2021 le maintien du pôle « flexible et décideur », celui du pôle « contextualisé et en à-propos » puis de relever la

présence d'un nouveau pôle, celui de l'« actif et régulé ». En 2021, le 4^{ème} pôle « réflexif et en synergie » se voit plus réduit que celui de 2017. Ce déplacement d'importance de pôle vers de « l'actif et du régulé » laisse entendre que le curriculum est repéré par sa régularité dans ses actions, il « reprend » des points déjà mis en place en 2017 et également se repère dans sa conformité marquée au prescrit. Ce curriculum reste toutefois en capacité de prendre ses propres décisions, de personnaliser son offre en soulignant son autonomie dans ses actions ; il est donc « flexible et décideur » dans le sens où il se projette dans son projet tout en restant cohérent avec la commande ministérielle. Il est intéressant de relever dans les « propos » du dossier AL.21 des indices tels que « *l'INSPE a choisi de ne pas ...* » ou encore l'emploi du futur « *... seront véritablement mis en œuvre ...* » qui révèlent une anticipation sur de nouvelles actions. Le pôle « réflexif et en synergie » est plus petit qu'en 2017. A la lecture du dossier de 2017, il est question de « *visibilité collaborative et partenariale* » et d'un choix de donner plus de sens à tout ce qui relève de la recherche pour irriguer la formation. La diminution en 2021 de ce même pôle « réflexif et en synergie » peut être donc comprise comme étant une qualité transversale déjà acquise et qui dans le contexte de la réforme de 2021 reste plus autonome pour agir.

Nous avons mené deux entretiens auprès des directeurs de cette ESPE/INSPE (AL). Leur retour nous permet de donner sens à cette proposition générale d'analyse sur la dynamique d'évolution du curriculum AL. Par exemple le directeur de 2017 souligne à plusieurs reprises l'importance du pôle « réflexif et collaboratif » de cette année-là. Voici quelques propos : « *on a associé plein de personnes* », « *on se forme partout* », « *les temps partagés (...) FA nous ont aidés car amenaient du terrain* », « *j'associe cela à la notion de réflexivité, de praticien réflexif* », « *il faut descendre du vélo pour se regarder pédaler* », c'est « *l'esprit d'école* », « *la recherche était un point faible (...) il fallait la développer* », « *c'est construire la complexité dans le pluri-catégoriel* », « *créer un sentiment d'appartenance* ». Le directeur de 2021 relève l'importance de ce pôle tout en mettant beaucoup en avant le pôle du « flexible et décideur ». Il nous dit : « *les responsables ont heureusement beaucoup beaucoup d'autonomie* », « *on ne va pas proposer un gabarit définitif* », « *on va permettre un projet* », « *les blocs sont formulés de façon ouverte* », « *je reviens à cette nécessaire autonomie des équipes et je ne m'en plains pas* », « *plus on avance d'une accréditation à l'autre, plus il y a une conscience partagée* », « *quand ça a été pensé dans l'écriture de la maquette et qu'on s'est posé la*

question collectivement en disant tous ces enjeux (...) on va plus facilement travailler comme ça [le transversal] ».

Ces points d'analyse nous amènent à penser le curriculum ESPE/INSPE comme étant une totalité structurée et bien mouvante dans le sens où il pense son évolution. Nous retrouvons ce trait de caractère dans la focale portant sur la dynamique interactive des savoirs au sein des maquettes du second degré et que nous proposons à présent d'analyser.

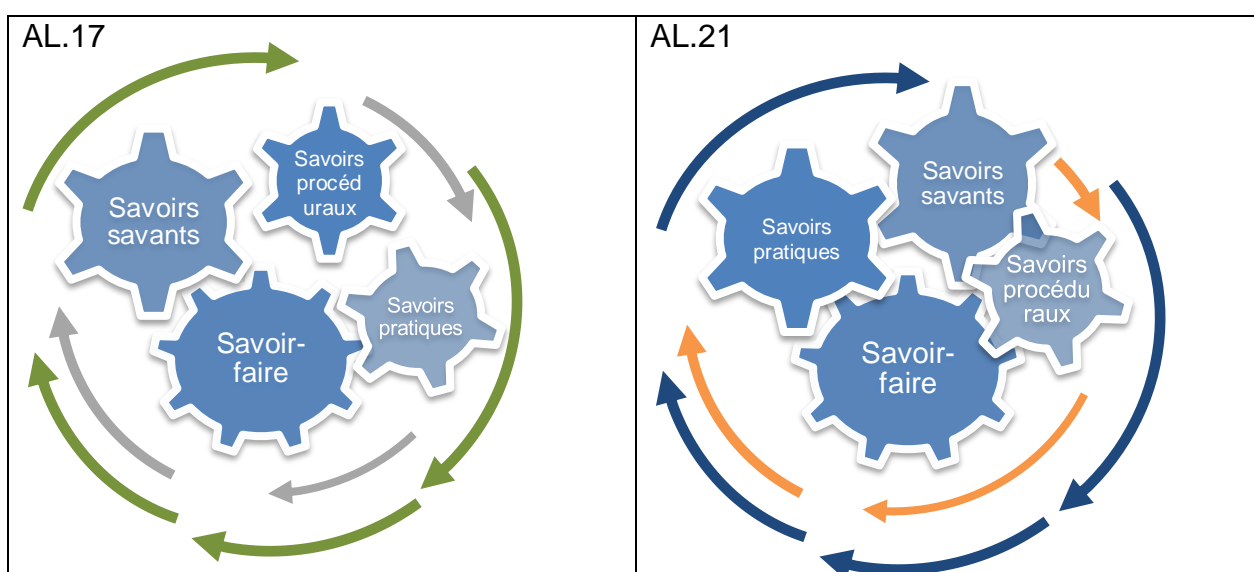
3.2 Analyse du processus interactif des savoirs dans les architectures de formation

Nous choisissons d'aborder cette deuxième étape d'analyse en poursuivant l'approche comparative des dossiers AL.17 et AL.21. Elle nous permet de dégager un premier élément d'analyse : celui d'une dynamique d'évolution des savoirs émergeant des maquettes de formation du second degré.

3.2.1 Des savoirs qui s'articulent dans une dynamique en évolution

Le tableau 7 suivant, issu de l'annexe VII, permet de rendre compréhensible la dynamique des savoirs des architectures de formation des dossiers AL.17 et AL.21. A savoir : en l'absence de maquettes dans le dossier AL.17, nous avons mené une quête d'indices dans les chapitres décrivant l'offre. Pour le dossier AL.21, nous avons eu accès aux maquettes.

Tableau 7 : Dynamique de l'évolution de l'interaction des savoirs dans la maquette de formation du 2sd degré



Analyse : nous notons le maintien de la roue dentée du « savoir-faire » dans chacun des dossiers comme savoir dit *dominant*. La roue des « savoirs savants », même si de taille légèrement moindre que le savoir dominant, reste présente mais se déplace en troisième position. En revanche, la roue symbolisant « les savoirs pratiques » prend de l'importance en 2021 et vient se placer proche du « savoir-faire » en deuxième position supplantant la roue des « savoirs savants ». La roue des « savoirs procéduraux », elle, se déplace en quatrième position. Cette dernière côtoie de près les « savoirs savants ».

Interprétation :

- cette lecture d'ensemble confirme la dynamique d'évolution du processus interactif des savoirs émergeant de dossiers d'accréditation. Nous pensons que si nous avions eu accès aux dossiers d'accréditation de toutes les nouvelles offres INSPE à venir (2021/2022), nous relèverions, dans une démarche comparative, les mêmes conclusions *en termes d'évolution d'une dynamique interactive globale* des savoirs.

- pour ce qui concerne cette ESPE/INSPE, il est intéressant de noter le pilotage de la maquette par le « savoir-faire », roue dentée dominante d'une année à l'autre. Cela induit que les compétences visées dans ces projets sont des actions et que le contrôle du développement des compétences est centré sur l'action et non par exemple sur essentiellement des connaissances. La différence entre ces deux dossiers réside davantage sur un rapprochement plus visible de tous les savoirs dans le dossier 2021, formant presque une totalité où chaque composante est inter-reliée mais de façon plus étroite. Nous interprétons ce nouveau paradigme de formation en 2021 comme celui d'une structure plus orientée sur le « savoir usage » de Malglaive qui met en avant une articulation de tous les savoirs. Cependant cette dynamique articulatoire du « savoir usage » est elle-même conditionnée par des « liaisons articulatoires », les flèches couleur, qui peuvent changer de place ou d'épaisseur d'une année à l'autre. Ce qui nous amène au deuxième élément de notre analyse sur cette dynamique circulaire et articulatoire des savoirs émergeant des maquettes de formation du second degré.

3.2.2 Des qualités articulatoires porteuses de réflexivité et de synergie

Nous entendons par « qualités articulatoires », tout ce qui relève des modes d'expression qui traduisent l'articulation, l'interaction des savoirs. Elles sont mises en valeur dans les figures de l'annexe VII et sont symbolisées par des flèches couleur. Ces

dernières renvoient aux modes *normatif*, *agi*, *réflexif*, *transformatif*, *intégratif* que nous explicitons dans le tableau 4 du chapitre 2.

A la lecture des figures d'engrenages de l'annexe VII, nous notons qu'à, aucun moment dans les dossiers, les quatre couleurs c'est-à-dire les quatre *qualités articulatoires* ne sont représentées toutes, dans un seul et même ensemble. Nous relevons soit des binômes d'articulation (vert/gris ; bleu/vert ; bleu/orange...) soit des trinômes (rouge/orange/bleu dans le dossier AF.16 par exemple). Nous attribuons cette caractéristique générale au fait que le mode 1. dit « normatif », en gris, ne peut interagir pleinement avec le mode « transformatif », en rouge, en raison de sa nature propre. Il est en effet étroitement lié au cadre prescriptif dans une approche parfois instrumentale, techniciste, applicationniste du cadre général et ne peut de ce fait se mettre en mouvement au côté d'un mode dit transformatif, plus porteur de distanciation, de reconfiguration dans son rapport aux savoirs. Il interagit en revanche et en pertinence souvent avec le « mode agi », en vert, tourné vers une contextualisation forte du métier.

Cette exception faite, nous relevons, tout comme dans les pôles sur la dynamique structurelle des ESPE/INSPE, une qualité articulatoire dominante qui est souvent celle du mode intégratif (en bleu) en cohérence souvent avec celui du réflexif (en orange) ou de l'agi (en vert) [dossiers BM.13 ; AH.17 ; AN.13...] et ce, quelle que soit l'année d'accréditation. Cette lecture montre d'une part une volonté pour chaque structure de respecter une cohérence interne entre l'annonce d'un projet global de formation (principes, axes stratégiques...) et sa mise en œuvre. D'autre part, cette réitération de la qualité articulatoire en mode collaboratif est souvent annonciatrice de déplacements de « savoirs » voire de reconfiguration de ces mêmes savoirs comme nous l'avons vu précédemment dans l'interprétation de la nature, place et taille des roues dentées du centre AL.

Ces éléments d'analyse se vérifient souvent dans les échanges que nous avons eus avec les directeurs ESPE/INSPE. Nous proposons à présent de synthétiser ces résultats au regard de ces entretiens, dernier point de ce chapitre.

3.3 Résultats et regard croisé avec les entretiens semi-directifs

Suite à l'analyse menée en amont sur les dynamiques structurelles des ESPE/INSPE et sur celle des savoirs émergeant des architectures de formation, nous pouvons dégager divers résultats. Nous choisissons d'en développer trois dans le but de répondre à notre problématique de recherche mais aussi afin de les croiser avec le contenu des entretiens semi-directifs que nous avons menés en avril et août 2021. Sur ce dernier point, nous tenons à préciser que nous n'avons pas mené une analyse fine de chaque échange. Ce n'est pas l'objet de notre étude. Ils sont là pour éclairer nos conclusions. Ce que nous avons amorcé dans la section 3.1.3.

3.3.1 Un curriculum de formation qui ne se limite pas au prescrit

L'analyse de la dynamique structurelle de chaque dossier d'accréditation a permis de mettre en exergue des curriculums de formation différents mais qui tous pensent, réfléchissent leurs offres de formation au-delà de la « simple » commande ministérielle. Ce sont des curriculums tous contextualisés, facilement repérables dans leur environnement, aux spécificités internes marquées. Ils sont aussi repérés dans leur régulation et se positionnent parfois au regard de ce qui a été élaboré précédemment dans le but d'apporter des changements. Ils s'inscrivent donc dans une continuité de projets, de dynamique structurelle en évolution. Dans ce contexte situé, manifeste, actif et en évolution, le curriculum de formation peut prendre différentes « couleurs » en marquant sa capacité d'adaptation, de flexibilité et une volonté d'autonomie. Les entretiens que nous avons eus avec les directeurs des dossiers AL.17/AL.21 corroborent cette qualité curriculaire transversale. Si chaque ESPE/INSPE formule explicitement son rapport aux textes légaux, rien ne l'empêche de se montrer indépendant, dans le sens de *vouloir* « personnaliser » son offre de formation. Cependant cela dépend beaucoup des ressources internes à chaque structure et parfois la marge de manœuvre est réduite ou compliquée.

3.3.2 Du curriculum formel au curriculum caché

Lors des cinq entretiens que nous avons menés en avril puis août 2021, nous pouvons relever une unanimité chez les directeurs pour dire que l'universitarisation de la formation initiale des enseignants a permis une certaine autonomie, liberté au regard du prescrit mais avec une marge de manœuvre compliquée souvent par des contraintes

internes à la structure et/ou liées à la commande ministérielle. Nous reprendrons ici quelques propos pour illustrer ce résultat : « *c'est un peu chacun pour soi* », « *chacun défend son corporatisme plutôt que l'approche transversale* » (DE.AF.16) ; « *moi j'aurais voulu qu'on soit honnête, c'est-à-dire qu'on arrête d'appeler ces nouvelles formations MEEF parce que [ça] ne répond qu'à une seule et unique demande de l'éducation nationale (...) En tout cas c'est dommage* » (DEC) ; « *techniquement, il n'y a pas eu de réforme à ce point contrainte pédagogiquement par des problématiques techniques, financières, réglementaires et on n'est pas arrivé au bout* », « *Là, on est dans une phase très paradoxale où on est dans l'universitarisation, dans l'autonomie des universités. Le master c'est quelque chose qui est construit par ces équipes, on voudrait avoir une immense autonomie et en même temps le ministère dit que c'est l'employeur qui reprend la main sur la formation, la détermination des contenus* » (DI.AL.21).

Nous pensons que ce résultat que nous dégageons des entretiens relève d'un curriculum plus implicite et « caché » tel que le définit Demeuse car nous ne le déduisons pas de notre lecture explicite des architectures de formation mais de nos échanges et de notre quête d'indices dans certains projets. C'est un type de curriculum qui comprend des « expériences, des actions (...) intentionnelles ou non, observables ou non (...) des situations ou d'événements inopinés, d'intérêts particuliers (...) » (Demeuse, 2013. p.3). Il présente de plus l'intérêt d'aborder notre objet d'étude que sont les dossiers d'accréditation d'un point de vue plus humain et interactif. Nous pensons qu'il contribue pleinement à la dynamique interactive des savoirs dans les offres de formation du second degré.

3.3.3 Une dynamique interactive des savoirs à la lueur des compétences d'une équipe plurielle et réflexive

L'analyse du processus interactif des savoirs au sein des architectures de formation a pu mettre en avant la liaison articulatoire dominante du mode *intégratif*, à savoir celle relative au travail de réflexivité d'une équipe plurielle unie autour d'un projet et dans une démarche transversale. C'est un dernier résultat que nous souhaitons mettre en avant. Quelle que soit « la couleur » du projet ESPE/INSPE, les décisions prises par la structure, nous avons pu relever que la dynamique des savoirs s'engageait plus fortement lorsqu'elle s'exprimait sous ce mode articulatoire. Ce dernier semble incontournable lorsqu'il s'agit de faire interagir les savoirs. Associé au mode *réflexif* parfois *transformatif*,

il permet aussi de mettre en avant, dans le processus interactif des savoirs, les compétences transversales de toute une équipe. Cette dernière agirait alors comme une sorte de « lumière », venant axionner et éclairer le travail de reconfiguration des savoirs. Elle puise aussi son énergie parfois dans son adossement à la recherche. C'est ce que nous concluons de certains échanges et dont voici quelques extraits : « *c'est la complémentarité de ces différents statuts (...) et dont le croisement est intéressant* » (DI.AR.18) ; « *j'ai le sentiment que la recherche a pleinement sa place, ce n'est pas un alibi (...) comme une source de connaissances éclairante* », « *c'est l'idée des co-formations (...) dans lesquels des collectifs de formateurs vont travailler ensemble non pas pour s'approprier des connaissances produites par d'autres mais pour analyser leur propre pratique* », « *on peut avoir une maquette qui cloisonne et une formation qui ne cloisonne pas* » (DI.AL.21).

Ces derniers propos ainsi que les résultats de l'analyse des données, permettent d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de recherche.

L'étude des dossiers d'accréditation, considérés dans leur dimension culturelle et curriculaire a permis en effet de mieux comprendre les rouages, les mécanismes internes qui constituent une structure INSPE et la fonction de chacune de ses composantes. Ces résultats confirment en partie nos hypothèses de travail

4. Discussion des résultats

4.1 Au regard de la première hypothèse de travail

Notre première hypothèse de travail portait sur les dossiers d'accréditation en tant que curriculum de formation, à considérer comme étant une totalité complexe et mouvante mais structurée et intégrative, où chaque composante est inter-reliée et dont les qualités sont transversales pour permettre une dynamique structurelle de l'architecture des savoirs. Au regard de l'analyse des données et de leurs résultats nous confirmons cette première hypothèse mais en la nuancant sur un aspect. Chaque curriculum de formation possède sa propre couleur et cette dernière varie en fonction des spécificités et/ou des contraintes internes et externes liées à son environnement. De ces singularités, la dynamique interactive des savoirs prendra elle aussi des formes différentes d'une structure à l'autre.

4.2 Au regard de la seconde hypothèse

La deuxième hypothèse de travail traitait la problématique de l'interaction des savoirs et de celle de leur « décloisonnement » au sein des projets de formation. La question des acteurs impliqués dans la construction curriculaire était posée. Nous confirmons cette deuxième hypothèse mais en y ajoutant une dimension que nous n'avions pas envisagée : celle de la présence d'un curriculum « caché » qui apporte des éléments de réponse très éclairants notamment sur la notion des équipes engagées dans ces projets et sur celle de l'adossement à la recherche. Plus qu'une équipe pluri-catégorielle, nous souhaitons parler d'équipe plurielle, aux compétences diverses, qui pourrait être engagée dans une recherche collaborative pour donner sens et corps à la formation initiale dans les maquettes du second degré.

Ces conclusions sont à prendre cependant avec prudence.

4.3 Limites du travail de recherche

Certains biais à notre travail de recherche peuvent être en effet relevés, nous amenant à relativiser les résultats que nous venons d'énoncer. En voici deux en particulier.

Pour ce qui concerne le premier traitement sur les dossiers d'accréditation dans leur dimension de dynamique curriculaire, nous rappelons que notre étude ne s'est centrée que sur certaines pages des dossiers d'accréditation (préambule et/ou chapitres concernant les axes/principes de construction des projets et parfois sur les maquettes de formation du 2^{sd} degré quand elles étaient présentes) laissant de côté d'autres objectifs, finalités, stratégies et modalités de gestion des curriculums écrits. Les radials convergeants recréés pour illustrer la dynamique structurelle de chaque ESPE/INSPE sont donc à interpréter avec prudence puisqu'ils ne représentent qu'une partie du curriculum de formation alors même que nous considérons celui-ci comme étant « *une totalité, complexe, mouvante et structurée* » (Malglaise, 1990). Ce choix explicite également le fait de ne s'être pas focalisée sur d'autres « qualités transversales » des projets de formation comme pouvaient le suggérer Demeuse (2013) ou Métral (2020) dans leurs travaux. Il s'agit là d'une première limite à notre travail d'initiation à la recherche.

Dans une réflexion plus large sur l'objet d'étude en tant que « macrostructure », c'est-à-dire dans sa dimension de « matrice curriculaire », nous sommes bien conscientes que notre centration sur les savoirs et leur processus interactif, met de côté d'autres champs de recherche plus ouverts sur des questionnements qui peuvent entrer en tension et intervenir dans les choix arrêtés dans la conception du curriculum prescrit et sa mise en œuvre dans le curriculum réel. Nous n'avons pas par exemple approfondi les dimensions sociales et organisationnelles inhérentes à tout curriculum de ce type (tutorat ; continuum ; formation des formateurs ; organisation temporelle...) pouvant expliquer certains obstacles, ruptures ou continuité des contenus de formation. Nous n'approfondissons pas non plus la question de la formation des acteurs impliqués dans ces constructions de curriculum ni la prise en compte de l'évolution forte des pratiques au regard de réformes, d'injonctions politiques ou encore la question de l'évaluation, d'auto-évaluation menées par les composantes universitaires. La nature de l'exercice et le temps imparti ne nous le permettaient pas. Aussi, les repères conceptuels, de compréhension, que nous proposons ne sont à considérer comme étant qu'une étape de réflexion, amorcée en 2019 dans notre premier volet de recherche sur le métissage des savoirs. Ces repères visent à produire du sens, ce sont des repères qui aideraient à problématiser, éclairer le processus de construction d'un curriculum. Mais ils sont à compléter et à affiner.

4.4 Perspectives

Malgré les biais et limites que nous venons de soulever, nous pensons que ce travail de recherche relatif à la dynamique des savoirs émergeant des curriculums de formation INSPE, peut toutefois présenter un intérêt au moment où il s'agit de comprendre les modalités d'expression et les rouages internes qui articulent les savoirs pluriels dans les maquettes de formation du second degré. Aussi, nous avons conçu une grille de lecture en cinq focales permettant de comprendre sur quoi repose cette dynamique articulatoire, plus précisément à partir de quelles dimensions transversales de référence s'actionne-t-elle, se met-elle en mouvement. Il s'agit de rendre explicite mais aussi transmissible « ce tableau de bord » dans une perspective d'ingénierie de formation.

Nous proposons à suivre une figure de ces cinq focales dont nous explicitons dans un deuxième temps leurs significations internes.

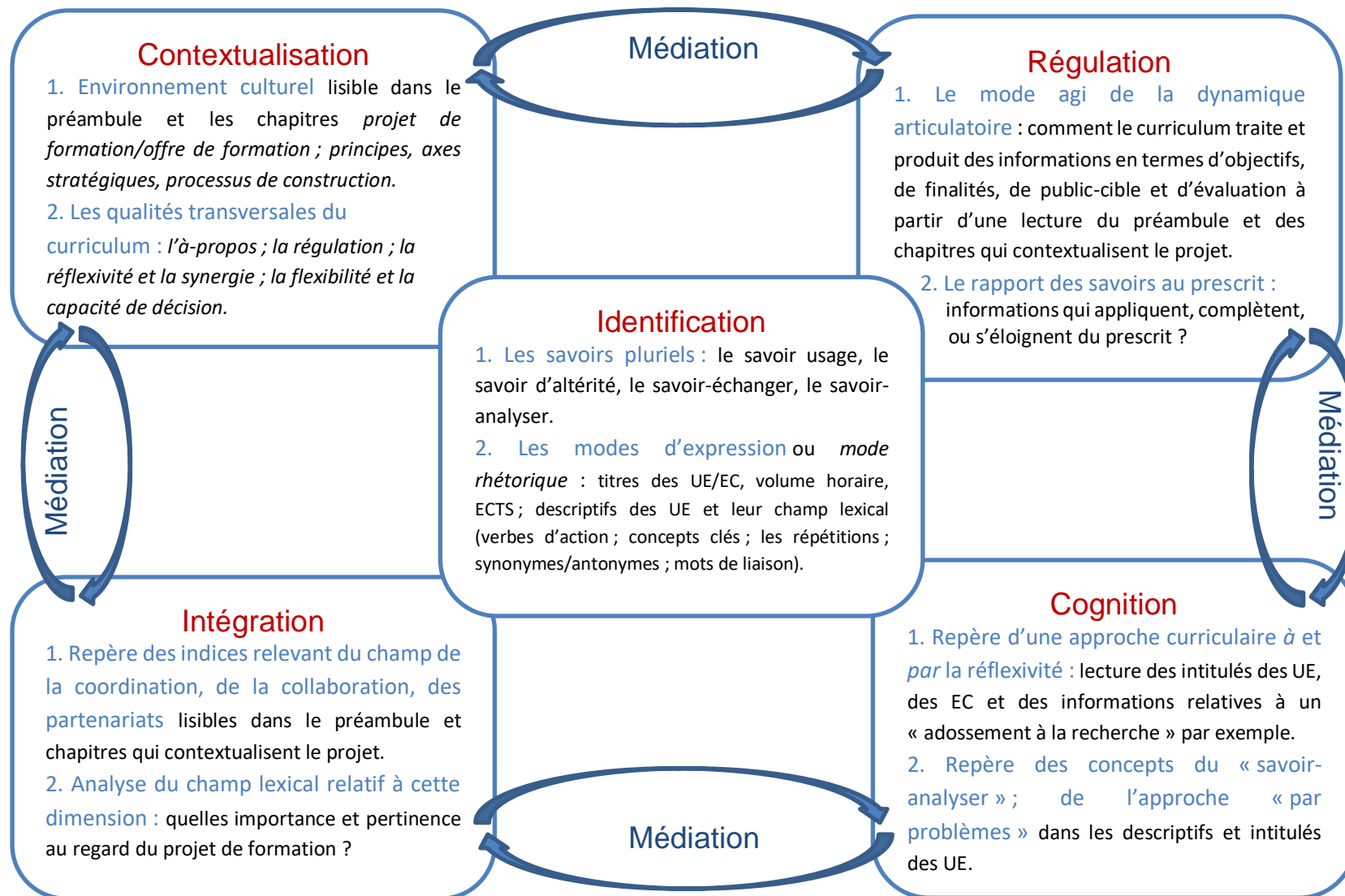


Figure 4 : Cinq focales pour comprendre la dynamique articulatoire des savoirs émergeant d'un curriculum de formation INSPE

1. Identification : il s'agit d'identifier l'objet de la lecture : **les savoirs pluriels**. Pour cela, nous le plaçons au centre des interactions. L'objectif est de repérer la nature de ces savoirs mais aussi de déterminer comment ils sont « verbalisés » dans l'approche curriculaire de l'architecture de formation (mode rhétorique, catégorisation, intitulés des UE/EC, volume horaire, ECTS) afin de les « reconnaître ». Nous retiendrons pour cette focale « identification », la définition du « savoir usage » de Malglaive (1990)²⁷ auquel nous ajoutons le savoir d'altérité (Pérez-Roux, 2009), le savoir-échanger (Vacher, 2015) et le savoir-analyser (Altet, 2000). Dans cette focale, il s'agit donc d'identifier ce qui relève de ces savoirs en se focalisant sur **leur mode d'expression** mis en avant dans la maquette de formation. Par exemple, le langage des **intitulés** : « maîtriser les savoirs disciplinaires », « connaissance du système éducatif », « didactique, épistémologie, histoire des disciplines » ... relèvent de savoirs théoriques et procéduraux ; celui axé sur des **verbes d'action** « concevoir des situations d'apprentissage », « construire, mettre en œuvre des situations d'enseignement » ou **le descriptif** des UE stages, relève du savoir-faire ; en revanche, les UE soulignant des activités réflexives (Analyse de pratiques/Recherche) ou, dans les intitulés, axées sur des démarches intellectuelles pour *comprendre, s'approprier, rendre possible* des actions, relèvent du savoir-analyser. Les UE associées au développement de comportements induisent elles un savoir d'altérité, un savoir-échanger, un savoir-être (« atelier de... », « fondements éthiques et identité professionnelle » ...).

2. Contextualisation : pour comprendre une dynamique articulatoire de savoirs, il faut repérer **l'environnement culturel** dans lequel elle évolue. Cet environnement peut être présenté et explicité dans le curriculum de formation sous les chapitres *Projet de formation* ou *Offre de formation* et/ou *Principes organisateurs de la formation* et/ou *Axes stratégiques du projet/Processus de construction*. La lecture du *Préambule* du dossier d'offre présente aussi des indices relatifs à cet environnement. Il s'agit donc de mener une lecture hors champ de l'architecture de formation proprement dite. L'objectif est de relever les informations relatives aux **qualités transversales** du curriculum

²⁷ Pour rappel : Le savoir en usage correspond à l'ensemble des savoirs qui régissent l'action. Cette approche met en avant une vision dynamique des savoirs, qui peuvent être configurés différemment en fonction des situations. Il s'agit d'articuler les savoirs théoriques et procéduraux, savoirs pratiques et savoir-faire.

(Métral, 2020 ; Demeuse, 2013 ; Le Moigne, 1990) à savoir les critères relevant de – *l'à-propos – la régulation - la réflexivité et la synergie – la flexibilité et la capacité de décision.*

3. Régulation : il s'agit de comprendre dans cette focale comment **agit** la dynamique articulatoire des savoirs dans son environnement contextualisé, comment elle **traite** et **produit** les informations en termes d'objectifs, de finalités, de public-cible. Il convient de s'intéresser aux maquettes de formation et parfois aux éléments relevés dans les chapitres de « contextualisation » du projet de formation (Préambule et/ou chapitres sur *Offre de formation et/ou Principes organisateurs de la formation et/ou Axes stratégiques du projet/Processus de construction*). Dans cette focale, l'attention se porte sur **le rapport** des savoirs à **la prescription** ministérielle. En quoi l'approche adoptée permet-elle de l'appliquer, la compléter, la personnaliser ou s'en éloigner. Les mentions aux différentes instances consultatives, d'évaluation peuvent être aussi à considérer afin de mesurer comment cette dynamique se régule.

4. Intégration : cette focale s'intéresse aux éléments mis en avant sur le travail de « synergie », de **coordination**, de **collaboration** des différents acteurs impliqués dans les constructions de projet. Il s'agit de relever des indices dans la lecture du préambule et/ou des chapitres sur les principes et axes stratégiques et dans celle relative aux « partenaires » associés à l'offre. Il est intéressant par exemple de relever tout le champ lexical en rapport à cette dimension : *équipe, collectif, partenaires, coordination, mutualisation, interdisciplinarité, transversalité, « tisser » des liens...* et de mesurer leur importance et pertinence au regard du projet de formation proposé.

5. Cognition : cette focale centre sa compréhension sur tout ce qui relève de l'approche curriculaire **à et par la réflexivité**. Les intitulés des UE et EC sont des points de repère ainsi que les informations sur la place et le rôle de la recherche dans le projet de formation. L'articulation « adossement à la recherche » peut être explicitement mentionnée ainsi que sa finalité qui permet de reconfigurer, transformer les savoirs. Les concepts de « savoir-analyser » (Altet, 2000), « approche par problèmes » (Bourdoncle et Lessard, 2003) sont des repères de compréhension.

En résumé : ces cinq focales permettent de comprendre les traits de caractère qui définissent les « liaisons », les « nœuds » articulatoires d'une dynamique structurelle centrée sur les savoirs pluriels pouvant émerger d'un curriculum de formation INSPE. Il est à noter que cette dynamique structurelle représente *un seul et même objet* qui fait que chaque focale est inter-reliée et se fait sens, au moyen d'une

compétence qui est celle de **la médiation** (flèches bleues sur la figure). Nous entendons par « médiation »²⁸ tout ce qui relève des capacités à *présenter, indiquer, expliquer, interpréter, à donner une appréciation critique* sur les différents contenus relatifs au curriculum et ici à chacune des focales. Ce discours conceptuel permet de structurer cette « mobilité qualitative de l'architecture du savoir » (Malglaive, 1990) et de rendre compte de ses articulations.

²⁸ Se reporter au CECRL, volume 2018, pour plus de précisions sur cette compétence de médiation (p.110 -126)

Conclusion

Ce travail de recherche compréhensive, centré sur la dynamique interactive des savoirs pluriels émergeant de dossiers d'accréditation INSPE, nous a permis d'aller au-delà du questionnement initial et de suivre d'autres « traces », d'autres « sillages » éclairés et éclairant la cohérence interne dans laquelle s'articule cette mobilité de savoirs. Nous retiendrons deux points de rencontre qui ont guidé notre chemin.

Au détour d'un « entre-deux méthodologique » nous avons été amenées à interroger la propre dynamique structurelle des projets de formation INSPE dans leur dimension curriculaire et éminemment culturelle et ainsi nuancer nos hypothèses de travail. Il convient de comprendre chaque curriculum de formation INSPE comme étant un système complexe, structuré, intégratif et régulé dans son rapport au prescrit mais aussi en capacité de pouvoir dialoguer, décider et mettre en synergie, en recherche toute une équipe plurielle pour personnaliser son offre de formation. Ce sont des qualités transversales qui apparaissent incontournables au moment de penser l'interaction des savoirs dans une maquette de formation. L'analyse qualitative des dossiers d'accréditation mais aussi les échanges menés lors des entretiens semi-directifs ont permis de se rendre compte que parmi ces qualités, certaines sont plus mis en avant que d'autres mais toutes servent de « bras » articulatoire pour permettre aux savoirs pluriels d'interagir, de se mettre en mouvement, parfois de se « décroisonner » et de se transformer en de « nouveaux savoirs » émergents. Nous avons relevé que l'articulation la plus active était celle qui s'exprimait sur des modes collaboratifs, réflexifs et éclairée par la recherche, dans une « conscience partagée » des savoirs. Ce dialogue intégrateur, dialectique est fortement lié aux principes et stratégies qui fondent chaque architecture de formation.

Dans ce curriculum de formation, contextualisé, réfléchi et produit d'une culture et communauté professionnelles, nous avons été amenées à interroger d'autres concepts moins explicites car sous-jacents aux conclusions issues de notre analyse plus fine de nos données. Les résultats obtenus nous font penser qu'une dynamique interactive de savoirs ne se construit pas à la seule « lueur » d'une commande ministérielle. Il s'avère que certains curriculums pensent le rapport aux savoirs en y associant à la conception d'autres critères, plus implicites et que nous avons appelé le curriculum caché en référence à Demeuse. Les entretiens menés auprès d'anciens ou actuels directeurs ESPE/INSPE nous ont fait penser ce nouveau paramètre d'interprétation. Celui-ci nous

incite à interroger le curriculum et sa relation aux savoirs à partir de sa cohérence externe, sous une forme plus décontextualisée, singulière, qui déborde parfois de la temporalité propre à la construction des maquettes de formation. C'est ainsi que des questions sur les contraintes techniques, financières, institutionnelles, politiques ont été soulevées ou celles sur la formation des acteurs impliqués dans ces constructions de curriculum ou celles sur les valeurs qui irriguent ces architectures. C'est sur ces derniers points que se situe selon nous la limite de notre travail de recherche et du modèle de compréhension en cinq focales que nous avons proposé. Ces repères de lecture sont en effet à affiner et demandent à être mis à l'épreuve. L'idée est plus de pouvoir « éclairer » certains éléments qui peuvent être mobilisés lors de l'élaboration des demandes de dossier d'accréditation au regard d'un focus et non de considérer chaque composante d'un curriculum INSPE de façon isolée. Comme Métral (2010) citant Sadjji (2010), il nous semble important de partager la constitution d'une « conscience curriculaire » chez tous les acteurs impliqués dans la conception de projets de formation. Ce dialogue pourrait constituer un autre objet de recherche susceptible d'ouvrir la réflexion sur les enjeux qu'implique l'élaboration d'un dossier d'accréditation dans sa dimension interactive et réflexive.

Comme ouverture à cette nouvelle piste de réflexion, nous proposons « d'ouvrir » les portes du « moulin réflexif » de 2019 afin de l'observer dans ses rouages internes et ainsi de mieux comprendre comment s'y mouvoir et le traiter.

Cette modélisation reprend les principaux résultats de ce travail de recherche sur la dynamique des savoirs dans les offres de formation INSPE et clôt notre métaphore filée sur le métissage des savoirs en formation initiale du second degré, amorcée en 2019.

Modélisation de la dynamique structurelle d'un curriculum INSPE

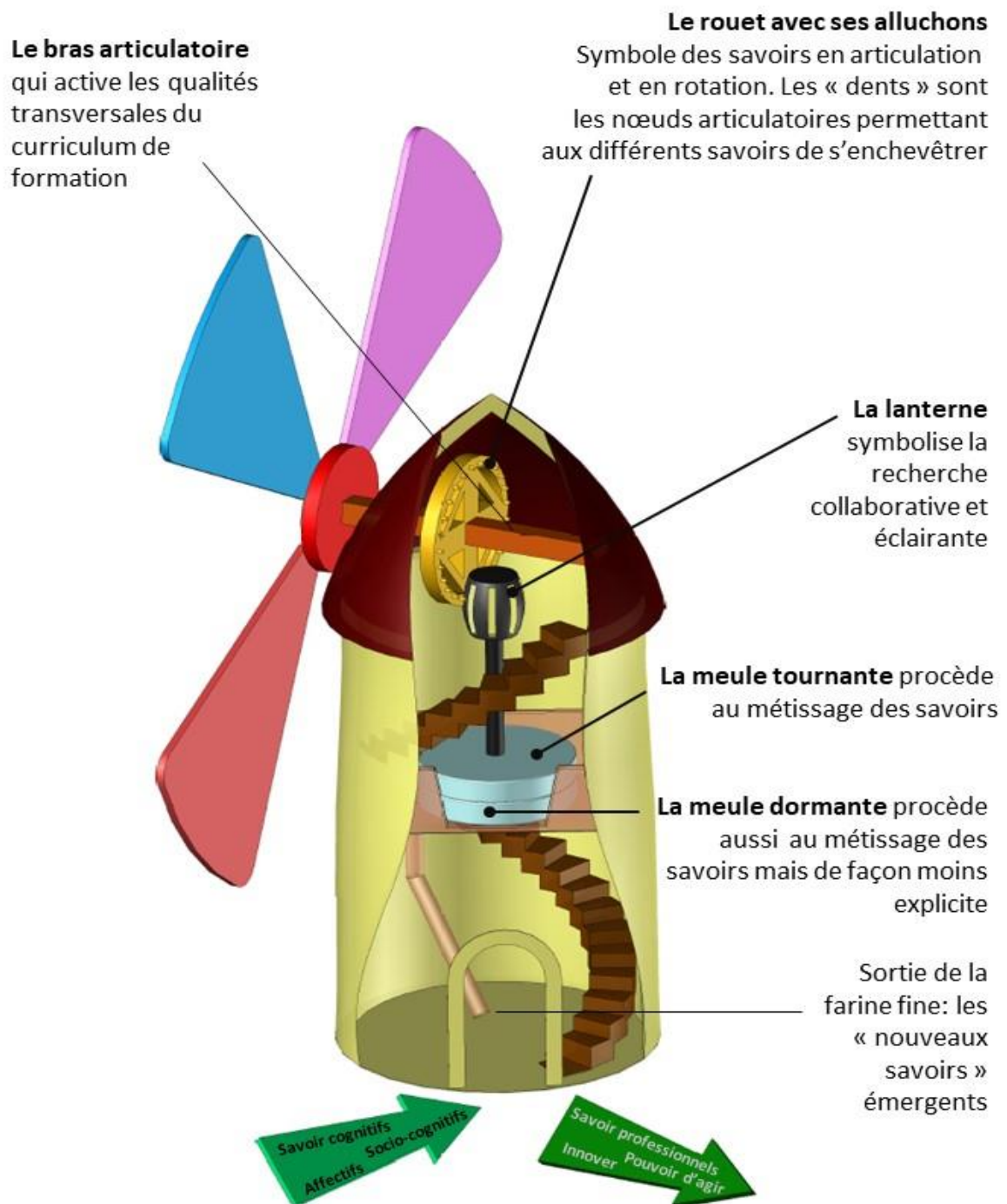


Figure 5 : les rouages internes du moulin réflexif INSPE

Bibliographie et sitographie

ALTET, M. (2000). « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? ». *Recherche & Formation*, N°35, 2000. Formes et dispositifs de la professionnalisation, sous la direction de M. Altet et R. Bourdoncle. p. 25-41. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>

ALTET, M. et GUIBERT, P. (2014). « Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes ». *Travail réel des enseignants et formation*. De Boeck Supérieur. p. 79 à 96.

AMIGUES, R., FAITA, D. et SAUJAT, F. (2004). « L'auto-confrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle ». *Bulletin de psychologie*, N°469, p.41-44. Disponible à l'adresse :

<http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=15682538>

BOURDONCLE, R. et LESSARD C. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, janvier-février-mars, p.131-181. Disponible à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF142_11.pdf

BRISSON M. et LABORDE F. (2018). « Métier d'enseignant : un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité » - Rapport du Sénat.

Disponible à l'adresse : <https://www.senat.fr/notice-rapport/2017/r17-690-notice.html>

CECRL (2018). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Février 2018. Disponible à l'adresse : https://liseo.france-education-international.fr/doc_num.php?explnum_id=10604

CLOT, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, N°1, p.165-177.

Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>

DEMEUSE, M. (2013). « Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité ». *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*, Bruxelles. De Boeck Supérieur, p. 315-330.

DESBIOLLES, P. *et al.* (2015). « Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015 ». Paris : IGEN ; IGAENR. Rapport public. Disponible à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/154000802/index.shtml>

FILÂTRE, D. (2018). « Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles ». Paris. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/ameliorer-la-formation-initiale-des-professeurs-des-ecoles-juillet-2018-11663>

LE MOIGNE, J-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod, Paris, 178 p.

LE MOIGNE J-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Presses Universitaires de France, Paris, 127 p.

LIOUVILLE, E. *et al.* (2015). « Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation ». Paris : IGAENR. Disponible à l'adresse : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000749.pdf>

MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Presse Universitaires de France, Paris 285 p.

METRAL, J-F. (2020). « Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences ». *Recherche en Didactique des sciences et des technologies*. N°21. p. 135-162. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rdst/3073> »

MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Collin, Paris, 275 p.

PEREZ-ROUX, T. (2009). « Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ? ». Colloque inter IUFM : Formation universitaire des enseignants : enjeux et pratiques. Arras, 2-4 mai

2007. Disponible à l'adresse : http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/275-287_PEREZ-ROUX_Tome1.pdf »

PERRENOUD, P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*, 160, p.35-60.

Disponible à l'adresse :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_15.html

Rapport de synthèse, (2020) rédigé à la suite du colloque scientifique « Quels professeurs au XXIe siècle ? » organisé le 1er décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation. Disponible à l'adresse :

https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Rapport_scientifique_Grenelle_de_l_education.pdf

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Bulletin officiel du 25 juillet 2013. Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Référentiel de formation (2019). Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle. Juillet 2019. Disponible à l'adresse :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/38/7/CADRE_GENERAL-Annexe_referentiel_formation_-_MEEF_post_CT_du_28032019_1152387.pdf

Rapport Réseau-ÉSPÉ (2018) - Conseil d'orientation stratégique du R-ÉSPÉ - Dossier n°2 - *Une formation universitaire professionnalisante : cinq ans d'ambitions partagées*.

SNOECKS, M. (2008). « Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif ». *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. p. 125-140.

VACHER, Y. (2015). « Professionnalisation, Alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants ». *Recherche et formation*, 79, 91-102.

Table des figures

Figure 1 : *radial convergeant de la dynamique structurelle d'un curriculum complexe INSPE.*

Figure 2 : *radial convergeant de la dynamique structurelle du curriculum du dossier AF.16*

Figure 3 : *engrenage de la dynamique interactive des savoirs du projet AF.16*

Figure 4 : *cinq focales pour comprendre la dynamique articulatoire des savoirs émergeant d'un curriculum de formation INSPE.*

Figure 5 : *les rouages internes du moulin réflexif INSPE*

Table des tableaux

Tableau 1 : modèle de critères des qualités transversales d'un processus complexe de curriculum.

Tableau 2 : démarche générale de recherche

Tableau 3 : Niveaux d'articulation d'un archétype de système complexe selon Le Moigne (1990).

Tableau 4 : Lecture de la dynamique structurelle des savoirs au regard de leur nature, place et modes articulatoires.

Tableau 5 : Principes et modalités suivis des entretiens semi-directifs

Tableau 6 : Dynamique de l'évolution structurelle de l'ESPE/INSPE AL

Tableau 7 : Dynamique de l'évolution de l'interaction des savoirs dans maquette de formation du second degré

Table des annexes

Annexe I : Le moulin réflexif en APP disciplinaire – Parcours espagnol

Annexe II : Liste des écoles INSPE de France

Annexe III : Lien vers le corpus écrit des dossiers d'accréditation

Annexe IV : Tableau du recueil des dossiers d'accréditation par année

Annexe V : Transcription des entretiens semi-directifs

Annexe VI : Figures des radials de la dynamique structurelle des projets INSPE

Annexe VII : Figures des engrenages du processus interactif des savoirs dans les architectures de formation ESPE/INSPE

Annexe VIII : Cinq focales pour comprendre la dynamique articulatoire des savoirs émergeant d'un curriculum INSPE

Annexe I : Le moulin réflexif en APP disciplinaire – Parcours espagnol

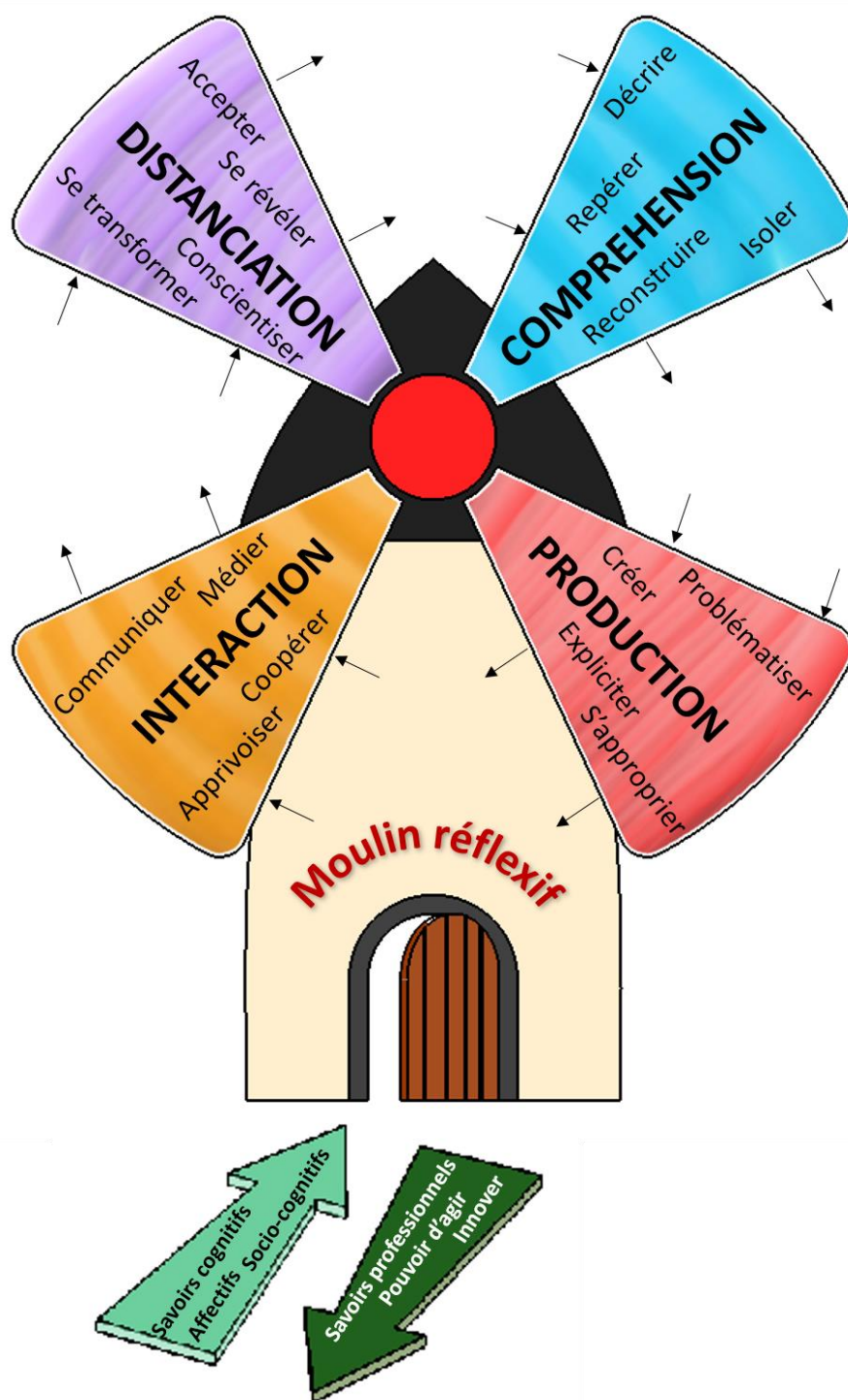


Figure 1 : Un métissage des savoirs en APP disciplinaire d'espagnol – 2019-2020

Annexe II : Liste des écoles INSPE de France²⁹

Liste des écoles

Académie	Université ou Commune	Date de création
Aix-Marseille	Aix-Marseille	1 ^{er} septembre 2013 ²⁵
Amiens	Amiens	1 ^{er} septembre 2013 ²⁶
Guadeloupe et Martinique	Antilles	1 ^{er} septembre 2013 ²⁷
Besançon	Besançon	1 ^{er} septembre 2013 ²⁸
Bordeaux	Bordeaux	1 ^{er} septembre 2013 ²⁹
Caen	Caen	1 ^{er} septembre 2013 ³⁰
Versailles	Cergy-Pontoise	1 ^{er} septembre 2013 ³¹
Clermont-Ferrand	Clermont-Ferrand	1 ^{er} septembre 2013 ³²
Corse	Corse	1 ^{er} septembre 2013 ³³
Dijon	Dijon	1 ^{er} septembre 2013 ³⁴
Grenoble	Grenoble	1 ^{er} septembre 2013 ³⁵
Guyane	Guyane	1 ^{er} septembre 2013 ²⁷
Lille	Lille	1 ^{er} septembre 2013 ³⁶
Limoges	Limoges	1 ^{er} septembre 2013 ³⁷
Nancy-Metz	Lorraine	1 ^{er} septembre 2013 ³⁸
Lyon	Lyon-I	1 ^{er} septembre 2013 ³⁹
Montpellier	Comue Languedoc-Roussillon Universités	1 ^{er} septembre 2013 ⁴⁰
Nantes	Nantes	1 ^{er} septembre 2013 ⁴¹
Nice	Nice	1 ^{er} septembre 2013 ⁴²
Orléans-Tours	Orléans	1 ^{er} septembre 2013 ⁴³
Poitiers	Poitiers	1 ^{er} septembre 2013 ⁴⁴
Reims	Reims	1 ^{er} septembre 2013 ⁴⁵
Rennes	Brest	1 ^{er} septembre 2013 ⁴⁶
Rouen	Rouen	1 ^{er} septembre 2013 ⁴⁷
Paris	Sorbonne Université	1 ^{er} septembre 2013 ⁴⁸
Créteil	Paris-XII	1 ^{er} septembre 2013 ⁴⁹
La Réunion	La Réunion	1 ^{er} septembre 2013 ⁵⁰
Strasbourg	Strasbourg	1 ^{er} septembre 2013 ⁵¹
Toulouse	Toulouse-II	1 ^{er} septembre 2013 ⁵²
n/a	Nouvelle-Calédonie	1 ^{er} février 2015 ⁵³
n/a	Polynésie française	1 ^{er} septembre 2014 ⁵⁴

²⁹ Source wikipédia

Annexe III : Lien vers le corpus écrit des dossiers d'accréditation

<https://drive.google.com/file/d/1HS1nq1bYgg1jbXnK3cG6Fd-zF4f1x55F/view?usp=sharing>

Annexe IV : Tableau du recueil des dossiers d'accréditation par année

ANNEE	2013	2015	2016	2017	2018	2020
INSPE						
Aix-Marseille	X				X	
Amiens						
Bordeaux			X			
Bourgogne			X	X		
Bretagne - Rennes				X		
Centre Val de Loire				X		X
Clermont Auvergne	X					
Corse				X		
Créteil					X	
ENFSEA						
Franche Comté	X préfiguration Besançon					
Grenoble			X			
<i>Guadeloupe, Martinique et Guyane</i>	X Partie commune - préfiguration					
Lille-Hauts- de - France	X Lille 1					
Limoges	X Préfiguration					
Lorraine						
Lyon	X					
Montpellier		X Languedoc Roussillon				
Nantes	X					
Nice	X					
Normandie Caen						
Normandie Rouen	X					
Nouvelle Calédonie						
Paris	X					
Poitiers	X					
Polynésie Française						
Reims				X		
La Réunion						
Strasbourg				X		
Toulouse Occitanie Pyrénées			X			
Versailles			X			

Annexe V : Transcription des entretiens semi-directifs

Guide d'entretien

Chaque interlocuteur est anonymé et désigné par les codes suivants :

DE.AL.17 : Directeur ESPE entretien A (le 23/04/2021) Durée 1H

DE.AF.16 : Directeur ESPE entretien B (le 29/04/2021) Durée : 40 mn

DEC : Directrice ESPE entretien C (le 30/04/2021) Durée 1H

DI.AR.18 : Directrice INSPE entretien D (le 28/04/2021) Durée 40 mn

DI.AL.21 : Directeur INSPE entretien E (le 31/08/2021) Durée 1H

Les initiales **GF** nous désignent. Les questions posées sont en gras.

Nous transcrivons les passages utiles à notre questionnement.

Pour plus d'informations sur le protocole suivi, les thématiques traitées et leur explicitation, se reporter au mémoire de recherche, section 2.2.5.

GF : Merci pour ton autorisation. Peux-tu me rappeler tes fonctions à l'époque ?

DE.AL : Au moment de la première accréditation, j'étais directeur adjoint de l'IUFM, et donc pour mettre en place l'ESPE avec ses nouveaux Master MEEF on avait mis en place un groupe de travail qui associait une personne de la future ESPE, donc de l'IUFM, une personne de l'université, une personne de l'université de Tours, une personne du rectorat. Pour la 2eme accréditation, j'étais directeur de l'ESPE et donc porteur du projet et j'avais souhaité là aussi faire un groupe de travail associant les 2 universités et dont la DAFOP et j'avais associé un DASEN responsable du 1^{er} degré nommé par la Rectrice.

Thématique 1 : le savoir usage

GF : D'accord. Merci pour cette présentation. Alors la première question que je vais te poser est en rapport avec mon questionnement initial : d'une manière générale pour toi quand je te dis :

« Savoir » avec un S, qu'entends-tu par ce terme de façon générale au sein d'une offre de formation ?

DE.AL : C'est quelque chose qui ne me parle pas forcément puisque nous on est vraiment rentrés dans les compétences. On arrive sur la différence : est-ce que finalement une compétence n'est pas la mise en œuvre de savoirs avec un S, c'est à dire *savoir-faire, savoir-être et savoirs...* on arrive toujours à la même chose c'est-à-dire en gros, les 3 types de savoirs dont certainement tu veux parler. *Savoir-faire, savoir-être et savoirs*, et donc nous, on les avait regroupés en termes de compétences.

Thématique : l'alternance intégrative

GF : D'accord, tu enchaînes très bien sur ma deuxième question puisqu'on se situe dans une formation en alternance, l'alternance intégrative tel que la définit Malgaive par exemple, je voulais savoir quelle a été l'approche privilégiée au moment de l'architecture de la deuxième accréditation parce qu'il existe effectivement l'approche par compétences comme tu viens de le dire et/ou plutôt une approche que j'ai pu lire « par problèmes » vers plus de réflexivité de l'apprenant ?

DE.AL : D'accord, mais moi je ne fais pas le distinguo comme tu le fais toi. L'alternance intégrative lors de la 1ere accréditation c'était quelque chose qui était relativement peu connue. C'est-à-dire que l'on arrivait avec ce concept d'alternance intégrative qu'on voulait faire vivre en disant il n'y a pas un lieu où on se forme et un lieu où on applique, on se forme. Vous avez un an pour vous former, que ce soit sur le terrain ou à l'ESPE, c'était ça l'alternance intégrative en s'appuyant sur la formation des infirmières notamment ou des médecins. Et donc au début on a fait un séminaire (...) on a associé à ce séminaire plein de personnes du rectorat, des chefs d'établissement et des formateurs ESPE et tout ça en disant : « on apprend, on applique, mais on se forme partout » et donc, ça il a fallu l'expliquer, le faire vivre ce que c'était que l'alternance intégrative et en fait on s'aperçoit que cette alternance intégrative on a essayé de la mettre en œuvre.

Ce qui nous a beaucoup aidé c'est les temps partagés et les CAFFA qui ont été mis à disposition de deux ans d'ESPE, des formateurs académiques qui n'avaient pas le CAFFA mais, parce que, eux, ils amenaient du terrain en formation et donc ça, vraiment c'était intéressant, le terrain. Avec cette alternance il n'y a pas un lieu où on se forme, un lieu où on applique c'est ça qu'on a essayé de mettre en œuvre et, c'était central si tu veux dans la notion de compétences mais pour moi ça s'associe à la notion de réflexivité, pour être le praticien réflexif de Perrenoud, (...) Ce que nous on voulait, quand je dis « nous », c'était les directeurs d'ESPE, le réseau des ESPE, la recherche, c'était faire qu'il soit capable, c'est à lui de

construire, c'est pas quelqu'un qui reproduit quelque soient les programmes ; pour moi tu vois il y a un peu les deux. Il faut descendre du vélo pour se regarder pédaler (...) Maintenir cette alternance entre des savoirs en action et des savoirs un peu plus théoriques qui donnent du poids à ton action, parce que finalement quelqu'un qui fait et qui dit bien, ça marche.

Thématique 5 : la notion d'équipe pluri-catégorielle

GF : Tu abordes des thèmes que j'aborde. Je vais donc enchaîner sur les autres questions. Par exemple quand tu dis « les temps partagés nous ont beaucoup aidés, les CAFFA nous ont aidés, l'universitarisation, ma question est la suivante : je me souviens quand je suis arrivée à l'ESPE pour la première fois c'était en 2012 il me semble, j'ai entendu pour la première fois les termes « Equipe pluri-catégorielle ». J'aimerais justement avoir ton regard sur cela, quelle définition précise tu donnerais ? ... au moment de concevoir les offres de formation.

DE.AL : Ah, alors euh, deux points : qu'est-ce qu'une équipe pluri-catégorielle ? et est-ce qu'elle a travaillé au moment des offres de formation ?

Pour moi, l'équipe pluri-catégorielle elle dépasse la dichotomie pérenne : université/ terrain ... en disant : un homme qui réfléchit/ un qui applique/ celui qui réfléchit, il est plus capable d'appliquer, celui qui applique n'est pas capable de réfléchir ... Non ! enfin voilà je trouve ça trop simpliste (...) Pour moi l'équipe pluri-catégorielle c'est vraiment ESPE-terrain-université, c'est vraiment une équipe avec le chef d'établissement, le CPE, les administratifs de l'INSPE et donc, ce que moi j'ai appelé l'esprit d'école. Tu vois je voulais que tout le monde s'aggrave autour d'un sentiment d'appartenance à l'ESPE pour dire : « nous ce qu'on veut c'est la réussite de tous les élèves » et tous on a contribué à cela. Qu'on dise, « l'esprit c'est ça », et le séminaire par exemple c'était ça, c'était dire un chef d'établissement il faut qu'il dise « je suis l'ESPE » au lieu de dire « l'ESPE » (...) Voilà ça c'était sur les équipes pluri-catégorielles.

Ensuite sur l'offre de formation là c'est du gros bémol.

GF : Ah oui ?

DE.AL : C'est-à-dire que, oui, parce qu'en fait, pour construire il faut avoir du temps, il faut être au courant des enjeux ... et donc finalement qui construit ? eh bien, c'est les temps partagés, c'est les gens à temps plein c'est un peu le rectorat quand même qui représente, mais finalement les gens viennent plutôt quand même « après » ... pour appliquer une maquette même si une maquette universitaire, tu le sais, ça reste très ouvert. Donc chacun peut y apporter un bout, mais c'est vrai au niveau de la conception ... il y a quand même un bémol... tu vois ... le fait que tu me dises ça ... ça me fait réfléchir ... je me dis mince ! oui c'est vrai ! là il y a un point faible ! là on aurait dû associer davantage, peut-être ... je ne sais pas comment ... pour différentes choses, des gens ... même si c'est juste au niveau du recueil d'idées de choses comme ça ... Mais c'est vraiment quand même un vrai choix politique. C'est un choix (...) Et après : est-ce qu'on donnait les moyens de le faire ? et bien ça, je ne suis pas sûr ...

GF : Quand tu dis qu'il y a eu d'autres bémols. Ce serait sur quel autre point ?

DE.AL : Les bémols : c'est la morcellisation et notamment du tronc commun qu'on nous impose (...) il y a des injonctions pour mettre un petit peu de ci, un petit peu de ça et là tu perds du sens, c'est pour ça que l'idée des journées thématiques c'était redonner du sens autour d'une journée même si c'est insuffisant mais de toute façon la formation initiale, elle, est insuffisante ce qu'il faut c'est se donner les moyens d'attaquer, donner le souci de se former tout au long de sa vie. Des bémols, des bémols il y en a plein, oui il y en a plein ; il y a le placement du concours qui n'était pas bon (...)

Thématique 3 : la formation à et par la recherche

GF : Et que penses-tu sur la place de la recherche ? Est-ce que tu penses que ça représentait un enjeu au moment de concevoir les architectures de formation, avec du recul sa mise en place a-t-elle été assez ambitieuse ? ... ce que j'entends par « la place de la recherche » c'est-à-dire de développer « une compétence recherche » chez les étudiants Est-ce qu'à l'époque c'était un enjeu ? y'a-t-il eu des obstacles, des leviers ?

DE.AL : Alors plutôt qu'une « compétence recherche », c'est à travers la recherche ; c'est acquérir la compétence, de prendre du recul, voilà c'est ça. Les gens qui seraient capable de poursuivre une thèse en tant que MEEF, il n'y en a pas, ou très très peu, après un MEEF-PIF oui, et une autre idée, quand j'ai créé le labo de recherche c'était justement ça, après le MEEF-PIF des gens peuvent poursuivre une thèse. Voilà, il fallait développer cette notion de recherche et au moment de la création des ESPE, le fait que les ESPE aient eu de gros débats au moment de la création avec universités, IUFM ... donc ça donnait un vrai poids à cette mission de recherche. Et nous c'était un point faible que j'ai trouvé, si on prend 1/3, 1/3, 1/3, 1/3 c'est à dire 1/3 des enseignants du terrain avec des temps partagés, 1/3 des temps pleins parce qu'il faut que l'on fasse tourner la boutique, qu'ils ont plein de compétence et un temps plein et 1/3 de chercheurs et ceux-là je ne les avais pas ...

GF : Ah d'accord et à quoi cela est dû ? tu ne les avais pas pourquoi alors ?

DE.AL : Je ne les avais pas parce que je ne pouvais pas recruter des enseignants chercheurs ... mais tu vois, le ministre avec son conseil scientifique il a une approche de la recherche qui est très normative et prescriptive.

Thématique 6 sur la formation de formateurs

GF : Que penser de la formation des formateurs, des accompagnateurs, des tuteurs INSPE ou d'établissement au moment de construire les offres de formation ?

DE.AL : C'est un cercle vertueux former par la recherche des gens qui vont ensuite former les autres, voilà c'est bien pensé ... Et dès le début de la réforme, de la première, il y a eu le nouveau tutorat, l'alternance intégrative et les doubles tutorats et ça c'était bien ... c'était quand même un bon moyen de créer ce sentiment d'appartenance... un double tutorat, dans le second degré c'était très bien parce qu'on avait des tuteurs dans les établissements, mais dans le premier ça a été compliqué ...

GF : Donc pour toi ce double tutorat a vraiment toute sa place, tout son rôle son importance dans les offres de formation et participe à cette dynamique interactive, à ce processus interactif ?

DE.AL : Exactement et donc en faisant aussi faire des journées des tuteurs, comme on le faisait en début d'année pour qu'ils viennent à l'ESPE, qu'ils disent vous êtes chez vous. Ça fonctionne bien théoriquement après on se heurte toujours au temps qu'il faut pour qu'on puisse faire ensemble et ça tu vois bien c'est hyper complexe. C'est ça l'idée : c'est de construire la complexité, dans la pluri-catégorielle.

Thématique 4 : le degré d'autonomie et le prescriptif

GF: Je vais aller maintenant à ma dernière question parce que tu m'y invites pour conclure, en tant que directeur d'ESPE, donc on a bien compris qu'il y avait d'un côté le prescrit, la commande ministérielle et de l'autre le degré d'autonomie et d'identité de l'INSPE. Peux-tu me donner un retour sur comment tu as pu mettre en place justement ce prescrit d'un côté et de l'autre garder un certain degré d'autonomie ?

DE.AL : Alors c'est justement le positionnement de l'ESPE dans l'université pour le ministère qui a été une erreur, c'est-à-dire que du coup il nous donnait de l'autonomie, puisque autonomie des universités, puisque maquette accréditée, puisque CFDU puisque CA et donc on est revenu en arrière : cadre unique ! ... il y a eu beaucoup de démarches pour essayer d'imposer ça ... mais, nous, on voyait bien comment ça partait de l'élève pour arriver à l'équipe de recherche avec la formation de formateurs, des gens comme toi ... Tout ce qu'on a essayé de faire, c'était ça des choses qui soient complexes et qui s'imbriquent...Et donc si tu veux ...le positionnement dans l'université faisait que ... donc après je pense que l'accréditation permettait quand même de donner une couleur à son INSPE. Voilà les maquettes maintenant sont le cadre des formations de la nouvelle accréditation avec ses pourcentages fondamentaux. C'est plus contraignant sur la forme. Sur le fond je ne sais pas mais sur la forme il est beaucoup plus contraignant.

GF : je te remercie pour tout. Je crois qu'on a dépassé le temps que je m'étais imposé. Merci encore pour ta collaboration et je te tiens informée. A bientôt !

DE.AL : à bientôt et bon courage pour la suite.

Entretien B du 29/04/2021

G.F : **Merci pour votre autorisation d'enregistrement. Pour commencer, pouvez-vous préciser, vous (re)situer... vos fonctions et missions à l'époque ?**

DE.AF : Ecoutez, moi je suis arrivé comme directeur de l'ESPE en 2014. Donc c'était à la naissance de l'ESPE. Pas de statut encore. L'académie de ... la situation était un peu compliquée à l'époque parce qu'il y avait le directeur de l'IUFM sortant qui était candidat pour être directeur de l'ESPE. Il n'a pas été retenu et moi je suis arrivé de l'extérieur. Je n'étais pas rattaché à l'université de ... et tout le monde avait démissionné de toutes les fonctions, de toutes les responsabilités, de tous les sites, donc il a fallu tout reconstruire. Donc ça n'a pas été simple. Et puis, positionnement institutionnel. Sur l'académie il y avait plusieurs universités (...). Alors il a fallu travailler avec ces partenaires.

Thématique 5 : l'équipe pluri-catégorielle – les partenaires

G.F : **Très bien. Vous avez commencé à répondre à une de mes questions, parce qu'elle portait en fait sur les partenaires ... tout le travail collaboratif d'une équipe dite pluri-catégorielle au moment de construire ces offres de formation. Enfin, si je vous dis « équipe pluri-catégorielle », vous diriez quoi dans un premier temps ?**

DE.AF : Alors, tel que je le comprends, la pluri-catégorielle c'est à la fois les universitaires statutaires, maître de conf, prof, puis ensuite les autres, autres formateurs des IUFM, et puis les professionnels de l'éducation nationale. Alors on a eu au premier degré des PEMF, mais on a eu aussi des conseillers pédagogiques, c'est dans ce sens-là que j'entends pluri-catégorielle quoi.

G.F : **D'accord. Et, alors les partenariats extérieurs on peut l'inclure dans cette équipe pluri-catégorielle ?**

DE.AF : Alors, les partenariats, nous on avait passé de grosses conventions avec des interventions significatives avec les associations partenaires de l'école, type PEMA, et même des mouvements un peu Freinet. Donc oui je crois que c'est important. Mais je vous avoue que j'ai été un peu surpris en arrivant à l'INSPE.

G.F : **Pourquoi ?**

DE.AF : J'ai dirigé un Staps avant. Et je pense qu'on est un peu zombie dans le milieu parce que soit on a été novateur très tôt ... mais pour nous un master professionnel a vocation à avoir une part d'encadrement d'au moins 30% de professionnels. C'est de l'extérieur, donc forcément c'est *ou* des professionnels enseignant, inspecteur, enfin des personnels éducatifs en activité *ou* assimilés quoi. Dans l'environnement éducatif quoi (...)

G.F : **Et ce travail collaboratif, cette logique fédérative, a-t-elle été difficile à mettre en place ?**

DE.AF : Non, non ce qui a été plus difficile à mettre en place c'est de mettre les universitaires à collaborer entre eux. C'était plus délicat de faire collaborer un philosophe, un psychologue et un scientifique de l'éduc. que des partenaires extérieurs. Donc tout le monde revendique d'ailleurs la bonne relation. Il s'avère qu'ils peuvent être des catalyseurs et des médiateurs possibles, comme d'ailleurs je dirais les IPR du rectorat. Moi je les ai trouvés plus constructifs. Dès mon arrivée, j'ai eu aussi de très bonnes relations avec le recteur et un soutien sans faille. Peut-être que l'un a entraîné l'autre. J'étais aussi allé à la rencontre du Collège des inspecteurs et chaque fois qu'ils sont intervenus chez nous, ils ont été globalement constructifs.

Thématique 3 : La formation à et par la recherche

GF : C'est très intéressant ... J'ai une autre question, parce ce que j'ai beaucoup lu de choses là-dessus. La place de la recherche au moment de construire des offres de formation ? ... parce que les textes disent que les MEEF doivent être « adossés à la recherche ». Est-ce que ça occupait une place importante au moment de construire ces offres ?

DE.AF : Alors... Chez nous ça a été très très fort, au niveau de toutes les mentions. Alors ça a été encore plus marqué au niveau de la mention 4, le mémoire est solide... ce n'est pas qu'un rapport d'activité professionnel qui est problématisé comme on peut le voir au niveau du MEEF premier degré. Non, là en PIF, c'est hyper important. (...)

L'idée moi que j'é mets c'est qu'en gros les gens se répartissent les heures, se mettent d'accord sur une maquette mais on a du mal à construire ce que moi j'appelle un guide des études. C'est-à-dire que, le contenu, c'est un peu du chacun pour soi, ils ne s'articulent pas forcément spontanément. Alors forcément il y a du lien qui se fait par l'étudiant lui-même, mais ils ne sont pas toujours discutés quoi... c'est un peu discuté sur les titres généraux des modules mais pas toujours dans le concret, chacun fait un peu ce qu'il veut. C'est à l'étudiant de donner de la cohérence à son offre de formation quoi. C'est ça qui me gêne un petit peu.

G.F : **Alors, comment on peut expliquer cela, parce que pourtant tout est mis en œuvre pour que ça ne le soit pas ?**

DE.AF : C'est ... des disciplines où chacun défend le corporatisme de sa discipline plutôt que l'approche transversale. On a essayé de mettre nous des modules d'analyse de pratique... on faisait des choses... enfin qui pouvaient être éclairées par n'importe quelle approche disciplinaire et qui sont au service des préoccupations de terrain. Et bien ça ne fait pas sens pour tout le monde, à ma grande surprise.

Thématique 6 : la formation des formateurs

G.F : **Je comprends que ça peut représenter un bémol cette forme de corporatisme au moment de construire ces architectures de formation...** J'avais une autre question, c'était sur la formation des formateurs. Est-ce que ça a été aussi une priorité au moment de la construction de ces offres de formations ?

DE.AF : Moi j'avais dégagé une enveloppe de 5 000 heures pour la formation continue et dans cette enveloppe-là. Ma chargée de mission de formation continue avait dégagé des heures pour la formation des tuteurs, et notamment le suivi des stages ... des premiers comme des second degrés, c'est-à-dire tuteurs terrain et tuteurs ESPE pour avoir au moins une journée en commun, travailler sur des outils en commun. Ça on l'a fait. Après sur le reste de formation, je me suis rendu compte, à ma grande surprise, au sein de l'ESPE en tout cas, mais c'est peut-être pareil dans toutes les ESPE, que les collègues qui disent qu'ils font équipe sont très cloisonnés au sein de leur propre discipline. Ils ne savent pas comment les collègues de français abordent les problématiques de formation, les collègues de maths, d'histoire-géo. C'est une approche très très disciplinaire plus que collectif quoi... alors qu'ils se retrouvent sur quelques éléments. Ça j'étais très surpris. Alors, moi j'ai essayé de dire, quand j'étais administrateur provisoire ... qu'il fallait peut-être passer par de la formation et que les heures qu'on perdrait au niveau des disciplines finalement on pourrait retrouver les choses en raisonnant par l'approche par compétences. Plutôt que de vouloir tout faire par tout le monde, plutôt raisonner en approche par compétences, mais ces compétences seraient visées par des profs de telle disciplines, d'autres par d'autres. Qu'au final c'est la compétence ... ce n'est pas forcément l'approche disciplinaire. Mais ça, ce n'est pas mûr encore pour arriver à ça.

Thématique 3 sous - thème : les approches privilégiées

G.F : **Oui, vous anticipez sur... Je voulais vous poser cette question justement, quelle était l'approche qui avait été la plus privilégiée en construisant les maquettes et vous avez répondu. Et ça n'a pas été de soi alors ?**

DE.AF : Le MEEF, ça s'est traduit nous sur un module qu'on appelle AAEE, Analyse de l'activité de l'enseignant et de l'élève. J'ai trouvé ça plutôt intéressant d'ailleurs. Et on s'aperçoit que les étudiants demandent. Ça fait sens pour eux. Et de travailler davantage... Alors moi j'étais un petit peu sceptique au départ par rapport aux moyens, mais ça fait pleinement sens... C'est la co-intervention. Mais que si elle est bien... si elle est menée par des personnalités intelligentes qui ne s'accaparent pas les choses mais qui se complètent. C'est une attitude qui est liée à la personnalité, parce qu'il y a des gens très compétents qui ne sont pas fait pour travailler à deux et puis des gens... Et donc se pose la question de la formation des formateurs de formateurs.

G.F : La co-intervention ... oui, oui, je connais bien ; c'est co-préparer, c'est co-intervenir, co-enseigner. Ah oui ... J'y pensais plus. Merci beaucoup pour cette remarque.

Thématique 3 : le degré d'autonomie et le prescriptif

GF : **Et ma dernière question, elle est peut-être un petit plus large mais vous avez commencé à y répondre. Finalement, au moment de mettre en place la commande ministérielle, le prescrit, est-ce possible de garder un certain degré d'autonomie, une identité de son ESPE ? Entre répondre à la demande ministérielle ... quelle fut... la marge de manœuvre ?**

DE.AF : Oui alors, je pense que même si ce n'est pas simple parce que ... ce qui dépend aussi des moyens qui nous sont alloués par l'université... puis le modèle... je crois qu'on a pu préserver un certain nombre de chose... Bon les gens étaient gâtés et ils ne s'en rendaient pas forcément compte quoi.... Parce qu'on a préservé quand même pas mal de moyens... Moi j'ai dégagé, par exemple, une enveloppe de 1500 heures pour les activités culturelles et sportives, c'est-à-dire que, en plus de leurs cours, les étudiants

pouvaient avoir de la musique, du théâtre et du sport, etc. etc., des voyages... enfin ce qui se fait très peu dans les ESPE... mais enfin, ça complèt. ... Je trouve que ces expériences de vécu, ce n'est pas rien....

Mot de fin : [Le sentiment d'appartenance](#)

G.F : D'accord. Bah écoutez, juste pour conclure je vais peut-être reprendre un mot d'un autre directeur ESPE : lui son objectif c'était vraiment de donner un sentiment d'appartenance au sein de son ESPE. Peut-on employer cela pour votre ESPE à l'époque ? Avez-vous créé un sentiment d'appartenance, de dire « notre école » ? « On » ? On fait ensemble les choses ?

DE.AF : Alors c'est vrai sur les sites. C'est très vrai sur les sites qui sont des petits sites avec peu d'étudiants. C'est moins vrai avec le grand qui mêlait à la fois plusieurs mentions. Quand on a premier degré, second degré, les CPE et les PIF, et en plus éclatés dans différents endroits on s'aperçoit que c'est plus délicat.

G.F : C'est plus délicat ?

DE.AF : Et on s'aperçoit de vive allure que la formation par mention est vraiment différente. Et là on a essayé de mêler les CPE avec les PIF. Là ce n'est pas évident. Sur certains modules ça a pu se faire. Par contre le tronc commun qu'on a fait entre la mention 1,2 et 3, en fait elle est très compliquée. On a réussi à avoir implicitement l'appartenance, sur ce qu'on a appelé une PU complémentaire. Enfin bref. Mais c'est compliqué en fait. C'est compliqué parce que les préoccupations de stage sont d'un niveau tellement différent que les attentes vis-à-vis des formateurs, et la culture des formateurs, n'est pas forcément préparée à cette approche-là. C'est plus simple sur les sites où ils ont qu'un niveau de formation à gérer on va dire. Ce qui n'empêche pas que les gens se sentent appartenir à l'établissement, mais on est passé à une bascule, où les gens ont compris qu'ils appartenaient à l'université et non plus à l'ESPE.

G.F : D'accord.

DE.AF : Mais de manière concrète, ça ne se traduit pas de manière très nette. C'est beaucoup plus fort sur les sites que sur le lieu central.

G.F : D'accord. Très bien. Ecoutez, merci d'avoir répondu à ces axes que je m'étais fixés, à ces questions. Merci beaucoup.

DE.AF : ... Bon courage à vous ...

G.F : Merci beaucoup. Au revoir.

Entretien C du 30/04/2021

GF : Merci pour votre autorisation et encore merci de m'accorder de votre temps que je sais très précieux en cette période bien chargée pour nous tous. Voilà. J'aimerais vous poser à peu près cinq grandes questions, qui tournent autour de cinq grands axes et qui sont issus de mes lectures de recherche.

Dans un premier temps pourriez-vous vous (re)situer ? J'ai lu votre signature, vous êtes à la fois chercheuse ...

DEC : Je suis chercheuse en géographie. Je n'ai rien à voir avec le domaine des sciences de l'éducation. Quand j'ai été recrutée donc après les années 2000, en 2006 exactement. Le choix de l'équipe de direction de l'IUFM était de recruter des gens sur des domaines déficitaires et pas dans les sciences de l'éducation. Mon profil d'enseignement correspondait à ce qu'ils attendaient car j'avais été dans une autre

vie, géographe urbaniste. Ensuite j'ai enseigné une dizaine d'années dans le premier degré. Donc mon profil d'enseignement correspondait à une attente qu'avait l'IUFM à ce moment-là sur le premier degré notamment. Puis côté recherche, je suis spécialiste des questions de paysage et notamment de médiation paysagère, comment améliorer la prise en compte du paysage dans l'aménagement du territoire. Tout ça pour dire donc que je suis pas du tout dans le domaine des sciences de l'éducation.

G.F : Très bien, au contraire cela m'intéresse parce que vous étiez bien impliquée dans ces offres de formation...

DEC : Oui. J'ai été sur le temps des ESPE, je suis arrivée à la création des ESPE, comme directrice des études ; directrice adjointe des études et des formations. Et puis, deux ans après donc le directeur partant, j'ai passé le concours de recrutement des directeurs des ESPE. Donc j'ai assuré la direction jusqu'à ce que je mette fin à mes missions.

G.F : **Et vous c'était quelle vague des dossiers d'accréditation ?**

DEC : 2017-2021... il y avait plusieurs pôles... Je crois qu'Orléans devait être avant nous.

Ce dossier, c'est moi qui l'ai fait. Je suis arrivée, j'ai pris la direction, ça devait être en avril 2016. Puis, jusqu'à mon départ au premier octobre 2019. J'ai fait la rentrée et puis je suis partie.

GF : merci de cette présentation.

(...)

[Thématique 3 : la formation à et par la recherche](#)

G.F : Très bien parce que j'avais une question justement à vous poser qui portait sur la formation de façon générale, sur l'ensemble des masters, que ce soit MEEF, premier degré, second degré, master PIF, enfin mention PIF. Ma question portait sur la place de la recherche, la formation à et par la recherche. Quels étaient les enjeux ? C'est un enjeu important la formation à et par la recherche ?

DEC : Oui, parce que cela a été important et je pense que c'est devenu bien explicite sur les années FPI, c'était vraiment de montrer l'intérêt qu'il y avait... que ça devienne plus explicite pour les enseignants. Je pense que ça pose moins de problème pour les universitaires, les maîtres de conférences qui enseignent, que pour les pragmatiques et les certifiés qui sont là. Et on a fait... moi j'ai essayé de faciliter énormément... la possibilité pour les enseignants qui étaient en poste chez nous de passer le master PIF par exemple pour permettre de comprendre qu'il y avait là, parfois pour certains d'acquiescer un master qu'ils n'avaient pas. Et parfois cette idée d'acculturation universitaire et de partage commun, d'acquisition de valeurs communes.

(...) et pour revenir à l'enseignement et la recherche, ce discours-là a bien porté pendant les années ESPE, parce que j'étais surprise d'entendre lors d'une rentrée, des collègues certifiés montrer que c'était quelque chose qui avait de la valeur pour eux. Et je me suis dit « ah c'est bien ça ». C'est que ça a marché. Et je pense que ça c'est quelque chose qui est intégré dans la formation et qui est indissociable du fait de la formation et du fait d'amener les étudiants de réfléchir sur leur pratique professionnelle au filtre de la recherche.

G.F : Oui, j'ai lu le rapport de Grenelle de 2020. De nouveau ils insistent beaucoup sur cette formation à et par la recherche pour amener ces professionnels à faire face à ces dilemmes de pratique. Ils évoquent même la recherche translationnelle, c'est à la fois lier les centres de formation, les départements de recherche et la société civile. Ils parlent de cela...

DEC : Après je pense que ... Chez nous il y a aussi des collègues qui ne sont pas d'accord du tout sur le fait de faire une recherche action. J'ai entendu l'ancienne rectrice de Bourgogne (...) qui disait lors d'une réunion ... qui disait que l'idéal est de faire une espèce de boîte à questions. Les enseignants de la base ont une question à poser, les chercheurs s'en emparent et travaillent avec eux. Et d'ailleurs, les collègues ont répondu à ça en disant les temporalités de la recherche ne sont pas les temporalités professionnelles et on ne peut pas entrer dans cette logique-là. (...) Moi ce qui m'intéressait vraiment c'était, dans cette idée, d'amener des étudiants à une réflexion scientifique dans un cadre rigoureux qu'est la recherche.

En tout cas la formation, *par et* à la recherche c'est quelque chose qui est vraiment intégrée de la part des collègues. C'est devenu explicite. Parce que je pense que c'était davantage implicite qu'explicite, à force de le rabâcher. L'idée c'était vraiment d'amener à une réflexion avec une rigueur scientifique importante. J'avais aussi lancé une maison universitaire de l'éducation qui reprenait tous les acteurs.

Thématique 5 : la notion d'équipe pluri-catégorielle

G.F : D'accord. J'enchaîne sur une autre de mes questions car je voulais vous parler de cette équipe pluri-catégorielle. Quand je vous dis « équipe pluri-catégorielle » vous entendez quoi vous ?

DEC : Alors moi j'entends donc ... Universitaires et Personnel de l'éducation nationale. Et dans Universitaires ceux qui sont ... les maîtres de conf et puis les autres ... les autres du second degré. On a une du premier degré chez nous, c'est un peu particulier. Avec toutes ces personnes ce sont des universitaires. Les personnels qui interviennent sur les temps de décharge, des gens comme vous en mi-temps partagé, en temps partagé ou avec des heures de décharge, soit des formateurs académiques. Enfin, ils ont différents noms dans les INSPE. Et puis moi j'avais ajouté beaucoup les autres partenaires de l'école avec nous la DRAC qui intervenait beaucoup et puis les associations du CAPE, du collectif des associations partenaires de l'école. Donc des partenaires extérieurs.

G.F : Ils intervenaient sur des journées thématiques ?

DEC : Oui, en fait dans les journées de formation commune... Mais ils intervenaient dans la formation commune, par exemple sur la question de la laïcité ... ou par exemple il y avait avec la DRAC, la DRAC nous versait de l'argent pour payer les personnes qui intervenaient dans la formation ... des expériences culturelles que je voulais que les étudiants vivent.

G.F : Et pour vous c'était un point fort cette collaboration ? Cette équipe toute réunie ? Ce fut un point fort, un levier ?

DEC : Oui je pense que c'était fondamental. De penser l'éducation au-delà de la seule éducation nationale et de montrer que la réussite éducative passait par l'importance du réseau éducatif. Au-delà de l'école, tout ce qui concernait le péri-éducatif.

G.F : D'accord.

DEC : Cela me semblait quelque chose d'important. Ceux qui ont posé problème ce ne sont pas les universitaires. Ce sont des retours de personne de l'éducation nationale par quelques corps d'inspection, à mon avis, très très mal renseignés, qui se sont sentis un peu ... mis à l'écart. (...) Donc les équipes pluri-catégorielle, moi je pense que c'est un levier très important, parce que ça permet de réfléchir d'une part ensemble à des questions de formation, ça permet d'autre part d'avoir une vision large et exhaustive des enjeux de formation sur les thématiques. Et puis ça permettait pour chacun de comprendre, pour peu qu'ils s'investissent dans les contenus de la formation, de comprendre les impératifs des uns et des autres (...) Et je pense que la réussite de la formation des enseignants passera par une vraie porosité. Mais il faut du

temps. Et ce n'est pas en changeant sans arrêt les règles du jeu qu'on arrivera à le faire. Parce que là typiquement nous on est dans une situation de repli qui n'est pas du tout favorable à cette porosité. (...) Mais en tout cas pluri-catégorielle, j'ai vraiment œuvré là-dessus. Puis vraiment dans le respect des compétences de chacun. Il y a de la place pour tout le monde. C'est dans la confiance et en ayant une connaissance de ce qui constitue une équipe pédagogique. Il faut du temps mais on ne peut pas ... fin voilà... Ça c'est ma façon de voir.

Thématique 4 : le degré d'autonomie et le prescriptif.

G.F : Puis, j'avais une question qui était le rapport à la commande ministérielle, comment garder son identité ? Son degré d'autonomie ?

DEC : Oui, je trouve que c'est ... comment ... compliqué ... Moi j'aurais voulu qu'on soit honnête, c'est-à-dire qu'on arrête d'appeler ces nouvelles formations MEEF. Parce que les diplômes, les parcours qu'on a mis en œuvre ne répondent qu'à une seule et unique demande de l'éducation nationale. Et qu'on ne les appelle plus les masters MEEF mais les masters MEN. (...) En tout cas c'est dommage. Et puis je pense qu'il y a vraiment un travail de terrain à faire ... du *pouvoir* y'en a pas. Enfin du pouvoir... pas du pouvoir quelconque... c'est du *pouvoir agir* pour faire avancer les choses (...) Je pense qu'il y a des choses à faire avec des petites équipes. Moi je pense que c'est comme ça que ça fonctionne. (...) Non mais c'est vrai qu'il y a plein de belles choses à faire et pour peu qu'on ait l'œil et l'oreille bien grands ouverts, il y a plein de chose pour satisfaire sa curiosité et puis sa créativité aussi.

G.F : Je vous remercie. C'était un bel échange, vous m'avez beaucoup aidée. Merci. Alors sur les 30 min on a fait plus d'une heure-là.

DEC : Donc voilà. Bonne chance dans votre travail. Au revoir.

G.F : Au revoir. Merci.

Entretien D du 28/04/2021

GF : Pourriez-vous rapidement vous présenter, votre positionnement au sein de l'INSPE de façon globale dans un premier temps.

Et bien écoutez, c'est maintenant un INSPE qui accueille environ 5000 étudiants et qui a 250 personnels environ...partenariat avec 5 universités donc, une université intégratrice qui est celle de euh. Université de ... Du côté des partenariats comme tous les INSPE, le partenariat fort avec l'employeur qui est le rectorat, et puis par département avec les 3 DSDEN qui est la direction des services académiques de l'éducation nationale et ensuite nous avons des partenariats avec différentes structures, alors celles qui sont labélisées nationales comme la MGEN, la CASDEN, la MAIF... là aussi il y a des partenariats, bon, et inter INSPE d'ailleurs, et puis avec toutes les associations culturelles, donc voilà c'est en gros c'est la structure, c'est comme ça....

Thématique 2 : l'alternance intégrative

GF : D'accord, non mais ça va me permettre de rebondir un peu sur mes autres questions qui sont plus précises... Et bien écoutez, ma première question porte sur l'alternance intégrative c'est-à-dire tel que l'a défini Malglaive : une formation qui est à la fois universitaire et professionnalisante et je voulais savoir si à votre sens cette formation universitaire et professionnalisante favorise-t-elle la rencontre des savoirs, l'interaction des différents savoir qui sont mis en jeu pour former le professeur, eh bien, de demain ?

DI.AR : Alors, c'est son but mais, c'est sa raison d'être je dirais et c'est aussi ce que nous visons, sans doute certains stagiaires actuellement s'en emparent différemment, les uns des autres, mais globalement par sa nature même elle vit la phase par son aller et retour le terrain et la formation, il y a actuellement un dispositif qui s'appelle APP sur la pratique professionnelle

GF : Oui, oui,

DI.AR : Et qui sont justement au cœur de ça, c'est-à-dire que sur un certain nombre d'heures différentes dans l'année, ça peut être une trentaine des étudiants préparent par petits groupes avec des formateurs de la discipline ou des disciplines des séances qui vont être observées collectivement par ces petits groupes avec après un debriefing, un retour sur ce qui s'est passé, donc, là vraiment, la cohésion est extrêmement forte ; alors elle doit l'être sur l'ensemble du stage, mais le regard n'est pas aussi pointu sur chacune des séances, et on fait confiance aux étudiants pour relater les situations sur lesquelles on travaille, et les formateurs pour s'en saisir, mais voilà il y a des dispositifs ponctuels extrêmement ancrés sur cette analyse réflexive de..., faite sur le terrain et des interactions et globalement l'esprit de la formation est celui-ci, avec moins de cohésion parce que l'on ne peut pas revenir sur chaque séance de chaque stagiaire, mais dans l'esprit, l'objet est de faire le lien y compris dans le mémoire

GF : Oui

DI.AR : dans le mémoire qui est fait par le stagiaire, l'objectif et la réalité est qu'il se saisisse d'une question professionnelle qu'il rencontre pour la traiter d'un point de vue théorique de manière à ce que ce travail théorique leur apporte un éclairage et leur fasse évoluer leur pratique, donc oui c'est vraiment l'objectif C'est une alternance intégrative

[Thématique sur l'approche par compétences](#)

GF : **D'accord, bien c'est parfait, et au moment de concevoir, de construire les architectures de formation, que ce soit sur la dernière vague ou sur celle qui va se mettre en place, dans la construction de ces architectures quelle est l'approche que vous privilégiez ? est-ce une approche par compétences ou est-ce celle qui est privilégiée justement par la pratique réflexive par problèmes ?**

DI.AR : De plus en plus c'est l'approche par compétences de plus en plus, c'est-à-dire que dans l'axe des maquettes de formation, ça a été le cas pour le premier degré, pour le second degré on est en train d'y retravailler, c'est le fait de mettre en regard chaque unité de formation chaque EC avec le référentiel de compétences. C'est-à-dire que l'ensemble doit quadriller les référentiels, le référentiel et les gestes professionnels, donc c'est vraiment, c'est plus qu'une tendance, c'est la dernière caractéristique des nouvelles maquettes par exemple que l'on met en place.

[Thématique 5 sur la notion de « équipe pluri-catégorielle »](#)

GF : **D'accord, très bien ma question va porter alors sur la notion de, au sein de la construction de ces offres de formation, la notion d'équipes pluri-catégorielle. Quelle définition vous donneriez à cette notion « équipe pluri-catégorielle »**

DI.AR : Je dirais que c'est la complémentarité des différents acteurs, que ce soit des enseignants certifiés ou agrégés comme tels qu'ils enseignent dans les collèges dans les lycées, des professeurs des écoles, pour moindre part mais aussi qui peuvent être à temps partagé ou à temps plein mis à disposition, des enseignants chercheurs, des maîtres de conférences auprès de universités et des personnes, dit de terrain, je sais qu'on a pas trouvé d'épithète ... en tous cas, des enseignants qui enseignent dans le

premier degré, pour le premier degré ou dans les collèges ou lycées une partie de leur temps souvent à mi-temps et qui ont un mi-temps de détachement ou en tout cas d'intervention à l'INSPE, et c'est la complémentarité de ces différents statuts qui crée ces équipes catégorielles ou chacun peut apporter à la formation un regard particulier qui est lié à son expérience personnelle, professionnelle et dont le croisement est extrêmement intéressant, des chercheurs peuvent avoir un regard extrêmement pointu lié à des objets de recherche qu'ils travaillent et, à l'autre bout de la chaîne si je puis dire, un professeur des écoles qui a une classe de CP par exemple a une expérience, une expérience de CP, a un regard très, très précis sur la manière dont les élèves apprennent en réalité sur le terrain, donc ce sont ces regards croisés par les personnes qui les incarnent qui va créer les équipes catégorielles, donc là à peu près globalement toutes les disciplines confondues 1^{er} et second degré, mention 1, mention 2 et d'ailleurs mention 3, je pense que nous sommes à peu près à 23% de professionnels de terrain. L'objectif qui est de la réforme est que cela passe à 30% voire 33%

GF : D'accord et au moment de construire, bien par exemple les nouvelles maquettes, cette équipe que vous avez l'occasion de les réunir et, ils travaillent ensemble ?

DI.AR : Pas forcément parce que c'est trop compliqué. C'est trop compliqué, il y a des bémols ; les maquettes elles s'appliquent à 3000 étudiants. Je dirai peut être 90 enseignants INSPE, donc si vous voulez mettre autour de la table les équipes catégorielles ça fait 200 personnes, je dirais même plus parce que les extérieurs qui interviennent pour un nombre d'heures faibles, donc c'est impossible. Donc, il y a des représentants des autres corps qui sont autour de la table pour discuter des maquettes, on ne met pas toutes les personnes.

GF : D'accord et vous avez parlé d'un partenariat fort avec le rectorat, vous entendez quoi par ce partenariat ? c'est par rapport au prescrit du, de la commande par exemple ministérielle ?

DI.AR : Par rapport au travail de tous les jours, par rapport à leur euh... oui sur la commande ministérielle certes, oui mais aussi sur la question des stages sur le fait de trouver les meilleurs dispositifs

GF : Et ils participent à la construction des maquettes ?

DI.AR : Oui ils sont présents dans les instances euh, pour qu'ils ont euh, ils ont un droit de parole au même titre que les 25 personnes qui y participent, oui.

Thématique 3 : à et par la recherche

GF : D'accord, très bien, mon 3eme point porte sur la place de la recherche dans la construction des maquettes, parce qu'on parle beaucoup de la formation adossée à la recherche. il y a eu le rapport Filâtre par exemple en 2018 qui parlait de « compétence recherche » afin d'amener le professeur à se questionner d'avantage sur sa pratique ; quel est votre retour sur cela ? est-ce que ça représente un enjeu pour vous plus important au moment de construire des maquettes de formation ?

DI.AR : Euh, oui, oui bien ça a été le cas puisque les maquettes ont été proposées à l'accréditation au ministère et oui ça a été un point qui a été largement apprécié et loué qu'une structuration de la recherche importante avec création d'une structure fédératrice de recherche au sein de l'INSPE et un volume conséquent, il y a des options ou modules d'initiation et de formation à la recherche et il y a aussi 8h qui sont consacrées à des séminaires offerts enfin proposés par les différents laboratoires qui gravitent autour de l'INSPE pour sensibiliser à des méthodes de recherche qui évidemment puissent être appliquées à l'observation de classes

GF : Et bien écoutez, que pensez-vous au moment de construire ces offres, de la formation des formateurs, est-ce que ça occupe une place importante, un rôle important au moment de cette construction des offres de formations : la formation des formateurs ?

DI.AR : Dès qu'une question ou une problématique se pose ça nécessite un temps de réflexion fort en dehors de groupes de travail qui sont bimensuels c'est une demi-journée tous les quinze jours, il y a , il vient de se créer , il s'en est créé un justement sur ces questions de recherche, une sur un groupe de travail notamment sur la formation de formateurs sur la question des stages, un autre sur la question des ateliers de pratiques professionnelles puisqu'il y a différentes modalités pour les mettre en œuvre, et de dire suivant les équipes et les départements ce ne sont pas exactement les mêmes modalités donc nous avons voulu mettre en commun face à la formation de formateurs un certain nombre de pratiques pour essayer de trouver, que chacun connaisse la diversité de ce qui se passe dans d'autres départements de l'académie et enrichi du dispositif actuel pour le rendre optimal.

GF : D'accord. J'ai une toute dernière question à vous poser justement c'est par rapport à ces constructions d'offre de formation, comment est la relation entre le prescrit et garder son degré d'autonomie ? Quel est votre retour la dessus ? c'est-à-dire on a la commande ministérielle et son degré d'autonomie. Quel est votre retour sur cette relation ?

DI.AR : La marge de manœuvre dont vous faites mention, il y a 10% qui sont qui sont décidés dans l'organisation qui s'appelle contexte local et innovation les 10% de la dernière section peuvent être utilisés comme on le souhaite à ... au vu des résultats, le rectorat souhaitait, mais c'est partagé que ces 10% soit réinjectés en grande partie pour les mathématiques, pour un effort en mathématique tout simplement en vue des résultats des enquêtes très récentes où les Français sont les derniers d'Europe, nous étions avant dernier dans l'enquête précédente, là les résultats sont encore plus, plus décevants euh, et puis c'est à l'intérieur, les fondamentaux mais c'est la manière de construire ces fondamentaux, il n'y a pas que le français, math et puis il y a aussi l'intervention d'autres disciplines, on peut considérer que, la maîtrise de la langue pour le dire rapidement, enfin être capable de lire, écrire en français, peut aussi faire intervenir des professeurs d'histoire, des professeurs de sciences, voire des professeurs de sociologie (...) donc l'idée c'est créer de la cohérence de la porosité et du lien pour que il n'y ait pas une fragmentation justement, mais introduire de l'interdisciplinaire en rassemblant mais d'une façon, qui est détaillée dans les brochures, qui est prévue, ce qui, ce qui permet aux élèves d'intégrer des savoirs sans qu'ils soient pas trop cloisonnés.

Question de fin : « des bémols » à formuler ?

GF : D'accord, je retiens oui bien cette cohérence, ce lien, tisser du lien, entre finalement ces différents savoirs, ça rejoint un peu mon questionnement. Et bien écoutez, je vous remercie.

Une toute dernière question : est-ce que vous pensez qu'il y a des bémols, ou des, oui des bémols à formuler au moment où on construit, ou vous avez construit par exemple le dernier dossier d'accréditation, s'il y avait des choses à améliorer, justement à l'aune de la nouvelle réforme et donc des nouvelles maquettes.

DI.AR : Là on ne l'a pas encore mis en place. Les prescriptions sont très, très précises, c'est permettre de recueillir le retour des étudiants par compétences travaillées. De manière à réajuster par les conseils de perfectionnement et les institutions, on préfère passer par les instances un certain nombre de

modifications si on s'aperçoit que pour les étudiants il y a des manques ou ils ne sont pas satisfaits de leur formation au sens où ils estiment insuffisamment préparés sur tel ou tel plan.

GF : D'accord

DI.AR : Dans la prospective, on ne peut pas dire actuellement, on a essayé de faire aux mieux enfin au regard de toutes les contraintes que la maquette satisfasse le plus grand nombre de personnes, ce n'est pas le cas, parce que comme il y a une réduction des disciplines à la polyvalence, les formateurs en français, mathématiques sont assez mécontents car ils perdent des heures d'enseignement, donc là c'est un vrai sujet et c'est le cas partout ... la montée en puissance d'une discipline , mécaniquement réduit les autres, donc, c'est ça la limite de l'exercice de toute façon dans la maquette précédente depuis 2013, il y avait une réduction énorme par rapport à une période où les stagiaires avaient une formation qui était plus lourde parce que les stages étaient beaucoup plus faibles en volume horaire, c'est une question d'équilibre tout ça, donc de fait il y a une insatisfaction sur les disciplines qui perdent du volume horaire et c'est important d'avoir des indicateurs, des éléments forts pour après essayer de réajuster et le faire passer par les instances, devant les conseils d'INSPE parce que les choses sont très institutionnelles, on ne décide pas de modifier une maquette qui conduit à délivrer un diplôme (...)

GF : D'accord bien écoutez, très bien, je vous remercie de toutes ces informations et de ce temps que vous m'avez consacré, je pense que ça va m'apporter au niveau de mon questionnement puisque j'interroge vraiment cette interaction en fait des savoirs et puis la participation de toute une équipe autour de ces savoirs en sachant qu'au centre on a nos professeurs stagiaires et au cœur, au cœur même ce sont nos élèves que l'on doit placer en situation de réussir.

DI.AR : Oui derrière c'est cela, si vous avez besoin d'accompagnement plus précis à un moment donné de votre travail, n'hésitez pas à revenir vers moi y compris pour que je vous renvoie si la question est plus spécifique...

GF : Et bien merci beaucoup, merci beaucoup à vous ça m'est très précieux.

DI.AR : Bon courage pour ce travail

GF : Merci à vous au revoir

DI.AR : Au revoir

Entretien E du 30/08/2021

GF : Merci pour ton autorisation. Voilà, je te rappelle ma question initiale de mon mémoire de recherche qui porte sur la dynamique des savoirs dans les offres de formation des INSPE. Et pour cette raison je m'intéresse plus précisément aux dossiers d'accréditation. Je les interroge à partir de cette focale. Il est vrai que mon questionnement initial a évolué depuis le tout début. Mais je ne vais pas trop t'en dire parce que je souhaite avoir ton regard, toi, qui est directeur INSPE, actuellement en poste donc, et porteur de la nouvelle accréditation qui se met en place. Donc l'intérêt d'échanger avec toi c'est de voir si par rapport aux conclusions que je soulève, s'il y a des évolutions, des changements, un changement de paradigme. C'est dans cette optique-là. Je vais donc te poser des questions très ouvertes, et les mêmes finalement que j'ai posé à quatre personnes qui ont bien voulu me répondre, d'anciens directeurs INSPE.

Thématique 2 : l'alternance intégrative

La première concerne l'alternance intégrative, c'est-à-dire au moment où sont construits les offres de formation, comment orientes-tu l'alternance intégrative, puisque c'est l'un des actes de ces projets de formation de master MEF second degré ?

DI.AL : Alors, je fais un petit préambule pour répondre très rapidement à cette question.

G.F : Oui, oui, vas-y, je t'en prie.

DI.AL : Je ne les oriente pas du tout, du tout, du tout. Voilà, parce que le fonctionnement qu'on a, bah tu le repères bien et tu le connais bien indépendamment de ta recherche, c'est qu'on fonctionne avec des responsables de mention qui ont heureusement beaucoup beaucoup beaucoup d'autonomie et qui maîtrisent vraiment bien les maquettes (...) avec un choix qui a été assez radical, dans la manière dont les maquettes ont été construites pour le second degré, qui était de dire, on ne va pas proposer un cadre, un gabarit prédéfini au parcours. On va permettre au parcours de proposer un projet et ensuite on va travailler sur ces projets de parcours pour reconstruire une organisation autour du tronc commun. Donc le choix était vraiment de ne pas avoir d'incitation forte, ou d'ingérence, c'est un peu dur comme mot, mais c'est pour faire passer l'idée, une ingérence pédagogique de l'équipe de direction dans des maquettes second degré où y a des spécificités en termes de didactique disciplinaire mais aussi de culture pédagogique qui sont très fortes. Donc on a décidé que c'est les collègues qui auraient le pouvoir sur leur maquette d'abord. Donc sur le cadre, comme ici on avait un cadre qui était extrêmement précis du fait de l'arrivée de contractuels alternants (...) Du coup, on n'a pas été dire aux collègues voilà comment on veut mettre en place l'alternance. Ils ont dû travailler la question et nous notre rôle était plutôt à l'interface sur un plan très technique, politique, institutionnel, financier, RH, via le réseau de l'INSPE, via les trois directions générales...

DI.AL : La réforme elle était extrêmement compliquée dans sa mise en œuvre. Je pense qu'il n'y a pas eu récemment... alors évidemment y a eu une universitarisation qui était d'une complexité folle en 2009. Mais si tu mets ça de côté, techniquement, il n'y a pas eu de réforme à ce point contrainte pédagogiquement par des problématiques techniques, financières, réglementaires et on n'est pas arrivé au bout. Vont venir après les parcours adaptés, le statut des fonctionnaires stagiaires hors master MEF. (...) C'était un énorme dossier et du coup on a beaucoup travaillé avec les deux directions via le réseau des INSPE, ou avec la DGRH, la DGSIP et la DGESCO pour arriver à faire tenir tout ça. Et on a travaillé à un deuxième niveau localement avec la direction du personnel enseignant, la direction des moyens, la DRH, les doyens et les inspecteurs, les DASEN, sur comment on traduit concrètement cette réforme et comment on arrive à penser une alternance qui pédagogiquement ne soit pas délirante tout en prenant en compte la totalité des contraintes techniques.

G.F : D'accord, oui.

DI.AL : Après j'ai des éléments relatifs au lien entre ces questions et la pédagogie mais comme j'ai parlé vite et longtemps je vais...

Thématique 4 : le degré d'autonomie + l'alternance

G.F : Ecoute, tu as anticipé sur une autre question mais je l'avais mise en dernier. Je voulais t'interroger sur le degré d'autonomie de l'INSPE au regard de la commande ministérielle. Et, j'ai l'impression que tu y as répondu en mettant l'accent sur le fait que y avait cette volonté ... Alors moi je m'intéresse aux projets de formation du second degré puisque c'est mon terrain... J'ai

l'impression que tu y as répondu. Est-ce que tu es d'accord avec cela. C'était une question que je voulais te poser.... La marge de manœuvre...

DI.AL : Peut-être que j'y reviens alors juste après et comme ça je fais le lien avec cette question de l'alternance. Donc ces contraintes techniques elles ont un effet pédagogique important, que toute évidence, nous tous à l'INSPE, correspondants disciplinaires, responsables de parcours les équipes pédagogiques dans les parcours équipe de direction etc. Je ne dis pas responsable de mention car ils sont intégrés dans équipe de direction, correspondants disciplinaires, tout ça, tout ça. Nous, on peut avoir une vision de l'alternance intégrative qui n'est pas nécessairement celle du ministre. Et il est probable que nous n'ayons pas tous la même définition de l'alternance intégrative. Moi en tant que formateur et chercheur en science de l'éducation mon alternance intégrative elle serait, elle remettrait plutôt en question beaucoup beaucoup le format des maquettes telle que la DGSIP les envisage. Pour moi l'alternance intégrative c'est l'idée que les contenus d'enseignement sont déterminés en retour de stage par les questions des étudiants et pas exclusivement par un curriculum des maquettes, des syllabus qui auraient été écrits en amont. (...) et je fais le lien avec ton autre question, si nous on veut, quand je dis-nous c'est l'équipe de direction et l'ensemble des équipes pédagogiques des parcours, inventer des choses en termes d'alternance et faire des aménagements pédagogiques en fait on a un cadre technique et je dirais presque bureaucratique qui fait qu'on n'a pas le temps de se poser la question, on a déjà la réponse. Beaucoup d'INSPE ont essayé de faire des choses différentes et comme nous ils ont vite compris qu'il fallait faire simple. Quelle est notre marche de manœuvre ? Je dirais, à la base, on aurait pu faire croire qu'elle était immense parce que la contrainte c'était les annexes de l'arrêté 10 de mai 2019 qui est devenu l'arrêté d'août 2020, mais bon, les annexes datent toujours de juillet 2019. Tu sais c'est les blocs.

G.F : Oui.

DI.AL : ... Tu regardes les blocs, tu peux dire que le ministère fait des choix pédagogiques mais les blocs sont formulés de manière tellement ouverte que ça passe. Tu peux jouer, tu peux considérer que la connaissance du système c'est du fondamental et que donc le fondamental ce n'est pas que du disciplinaire. Dans le premier degré par exemple, si on lisait les textes de manière radicale, on ne ferait plus de polyvalente, c'est-à-dire quasiment plus d'EPS, d'article, d'histoire-géo, d'éducation morale et civique etc. Mais en fait les textes sont assez ouverts pour qu'on décide des contenus. Mais là où on pensait avoir une marge de manœuvre et on l'a de moins en moins, c'est qu'au fil de l'actualité, et sur des sujets qui sont évidemment légitimes et importants, le ministère commence à écrire des modules que l'on doit intégrer dans la formation. Donc la question de l'inclusion évidemment que c'est absolument essentiel et on sait déjà qu'on veut le traiter, mais le ministère se met à écrire un module inclusion de 25 heures et nous on n'a plus notre mot à dire sur le contenu. La question des valeurs de la république et de la laïcité, bien sûr que c'est important et qu'on le traite mais le ministère veut progressivement imposer un module. Il veut prendre en main la formation des référents laïcité, etc. Donc il y a toute cette dimension de cette nouvelle logique de créer des dispositifs qu'on intègre dans les formations et puis cette technicisation de la formation, qui est une réforme qui se structure beaucoup autour des contrats, des contractuels, etc., et qui sont autant de nouvelles contraintes qui font que les choix pédagogiques quand même, ils doivent se limiter à ce qui est rendu possible par toute cette organisation pratique de la formation.

(...) Là on est dans une phase très paradoxale où on est dans l'universitarisation, dans l'autonomie des universités. Le master c'est quelque chose qui est construit par ces équipes, on voudrait avoir une

immense autonomie et en même temps le ministère dit que c'est l'employeur qui reprend la main sur la formation, la détermination des contenus.

Thématique 3 : la recherche

G.F : oui, oui, très bien. Donc, dans cette... bah je vais quand même t'interroger sur cette nouvelle logique sur les contenus. Quel est ton regard sur la place de la recherche dans la formation initiale, puisqu'il est question d'orienter à et par la recherche ? As-tu ce sentiment qu'elle a sa place, qu'on lui a donné son importance ?

DI.AL : Alors je te réponds avec beaucoup de prudence parce que c'est ... c'est très dur d'avoir un avis en lisant des maquettes... je dis bien en, lisant parce que même si moi j'ai participé à des réunions, je vois un petit peu de loin ce qu'il se passe dans le second degré, je n'interviens pas, je n'y anime pas la recherche donc je ne sais pas ce qu'il se passe dans les cours. Mon sentiment, de très loin, c'est que, je parle là du discours, je ne parle pas des pratiques pédagogiques, qui sont plus variées beaucoup, beaucoup, selon les parcours, selon les formateurs, dans les discours, dans la présentation j'ai le sentiment que la recherche a pleinement une place, ce n'est pas un alibi. On fait de la recherche, on fait de la formation à la recherche, et on fait très clairement de la formation par la recherche dans le sens où on mobilise la recherche comme une source de connaissances éclairante, éclairant les contenus. Je dis ça que ces deux dimensions formation *par* la recherche et *à* la recherche, je pense que la formation par la recherche est très intégrée dans les discours, que la formation à la recherche est pour l'instant dans une dimension assez méthodologique et qu'on n'est, on présente en tout un format relativement classique où la formation à la recherche est une formation parmi d'autres. On n'est pas, par exemple, et je ne sais pas si c'était de toute façon la volonté du ministère, et particulièrement pas en ce moment où il y a une conception ultra conservatrice de la recherche avec une logique ultra applicationniste... via la recherche, disent ce qu'il faut faire, disent ce qu'il faut penser, et les formateurs transmettent. On n'est pas dans une approche de production par formation de savoirs, c'est-à-dire où le questionnement des étudiants et le questionnement sur leur expérience de terrain, sur le stage, structurerait entièrement la recherche, les contenus, l'organisation, et ce qui peut exister dans d'autres contextes, à la fois, dans et hors la formation des enseignants. Donc je pense qu'elle est complètement intégrée mais qu'on est encore dans une phase où elle est intégrée comme un élément de développement de connaissances et de compétences, parmi d'autres. Et pas comme un élément structurant de la dynamique de formation. Déjà dans les discours, ce qui est très différent dans les pratiques.

Thématique 6 : le continuum / la formation des formateurs

G.F : Oui, oui bien sûr. Très bien. Puisqu'on passe d'intégration, l'autre question porterait sur le continuum, et j'entends par cela la formation des formateurs, parce qu'on parle de formation initiale, de formation continue. Comment perçois-tu cette formation de formateurs qui permettrait d'apporter un autre regard sur cette formation initiale. Alors au sein de la formation initiale... les formateurs... la formation de formateur...

DI.AL : Alors, tu parles de formateurs intervenants dans la formation initiale ou tu parles de la formation des formateurs, notamment des FA ?

G.F : En quoi ils peuvent alimenter finalement la formation des stagiaires débutants en formation initiale ? C'est cela oui.

DI.AL : Pour ce qui est des formateurs INSPE, en théorie la formation évolue et les contenus de formation évoluent au fur et à mesure que des connaissances sont produites, que la recherche amène des éléments qui viennent alimenter la formation. Ça c'est en première dimension de la formation de formateurs et je pense qu'on a une structure qui prend beaucoup en compte ce format-là, c'est-à-dire se former comme formateur c'est développer des connaissances et mettre à jour ces connaissances à fin de disposer de contenu à jour qui est une dimension absolument essentielle et qui passe, comme tu le sais, à l'INSPE, pour les personnels titulaires par deux choses. D'abord par le service de formation de formateur. Des formations sont proposées dans un plan de formation de l'INSPE dont l'objectif est de répondre aux besoins du moment, ce qui doit être travailler comme thématique, soit émergente soit dont la place se renforce dans la formation. Et bien sont mis au catalogue des formations qui portent sur ces thématiques. Il y a une deuxième dimension qui est le pôle RRI, qui permet à des formateurs non-enseignants chercheurs de voir leurs frais pris en charge quand ils vont participer à des colloques, par exemple de didactique disciplinaire mais éventuellement sur des problématiques pédagogiques transversales, et donc aller développer des connaissances, acquérir des connaissances pour ramener des éléments dans la formation. Ça c'est une première dimension et je pense qu'elle est très largement couverte mais il y a une autre dimension qui je pense est très peu couverte. C'est peut-être une vision moins... je ne sais pas comment le dire... moins centrée sur les contenus. C'est l'idée que les formations peuvent prendre la forme notamment des co-formations et des stages dans lesquels des collectifs de formateurs vont travailler ensemble, non pas pour s'approprier des connaissances produites par les autres mais pour analyser leur propre pratique, leurs dispositifs, mutualiser leurs pratiques pédagogiques, des modes d'intervention, des savoirs et construire ensemble ou échanger ensemble des connaissances qu'ils vont réinvestir dans la formation. Et ça je pense que ce n'est pas encore très présent pour plein de raisons mais...

(...) Y a cette dimension-là, et de la même manière cette co-formation elle existe parce que les dispositifs n'existant pas, les collègues investissent les réunions GCD et compagnie, mais on a exactement le même problème c'est qu'ils investissent ça sur leur temps personnel. Ce n'est pas reconnu dans leur service. Nous on a de la chance, et je pense que beaucoup d'INSPE ont de la chance, tout le monde est très motivé à faire ce travail, mais ça pose de vrais problèmes symboliques et de reconnaissance de l'investissement. (...) Ensuite, il y a les statuts. Il y a des collègues en temps partagé, leur temps libre est déjà mangé par leurs préparations de cours, les corrections de copies, la vie des établissements. Ils ne peuvent pas en donner encore plus. Et puis, même si ces collègues avaient le temps, et bien on ne valorise pas dans les services par des primes ce travail-là. On n'est pas... Ce n'est pas qu'on ne veut pas aller plus loin, c'est qu'au bout d'un moment on ne veut pas aller plus loin. (...) je vois bien que ça varie beaucoup d'une discipline à l'autre, je vois aussi que les logiques sont aussi très différentes. Dans une discipline où en gros on va considérer que les PFA ont un lien très très fort à l'inspecteur ou à l'inspectrice, il va avoir un rôle très important pour déterminer sur quoi ils interviennent, donc c'est très cadré. Et d'autres disciplines où les PFA ils ont du temps et une fois qu'on sait qu'ils ont ce temps d'intervention de 49, 63 heures, et 84 heures, ils vont être beaucoup plus libres du point de vue de l'inspecteur de décider avec l'équipe sur quoi ils interviennent. Et ce que je vois de manière générale et pas seulement à l'INSPE, c'est qu'on a plein de FA qui ont plein de demandes et qui aimeraient répondre à plein de besoins sur plein de thématiques et qui en fait se disent souvent coincés parce que la manière dont ils sont formés les amène à se spécialiser très fort, à avoir un champ de compétences, et on leur demande plutôt d'aller mettre en

œuvre des formations d'abord dans leur champ de compétences mais aussi sur les priorités du plan de formation. (...) mais il y a encore des choses à développer pour permettre à ces PFA de développer une certaine polyvalence (...) Et là, avec les 33%, la question va se poser très fort parce qu'à mesure qu'il va falloir se rapprocher des 33%, il va bien falloir que les PFA interviennent sur un plus grand nombre de sujet. Il y a des disciplines où t'as déjà 50% de professionnels de terrain où la question ne va pas se poser. Dans des questions où tu as 10% de professionnels de terrain ou 5%, il va bien falloir que sur les 26 % des professionnels de terrain... alors dans la terminologie des ministères ce n'est pas que les FA, c'est évidemment aussi les temps partagés, il va falloir que les FA développent le même type de compétences que les temps partagés, c'est-à-dire cette capacité à intervenir sur une variété de sujets, et ça, ça va être très long.

Thématique 5 : l'équipe pluri-catégorielle

G.F : Donc, tout en restant dans cette logique d'équipe, autour du professeur stagiaire et pour développer ses savoirs, ma question porte sur ton retour sur ce que tu entends par... équipe pluri catégorielle. Donc là je t'interroge sur l'équipe pluri catégorielle, son rôle, sa place, comment tu la perçois autour d'un projet d'une offre de formation. Tu y as déjà plus ou moins répondu, j'avoue, dès le début.

DI.AL : Oui, je pense... L'équipe pluri catégorielle on parle juste du fait qu'on mélange des statuts donc on va avoir des FA, on va avoir des temps partagés, des PRAC, PREC, enfin des PRCE et PREC dans le premier degré, qu'on va avoir des contractuels, des A.T.E.R, des enseignants chercheurs, titulaires, tatata...

G.F : Oui...

DI.AL : ... c'est des statuts différents. Déjà ça, ça pose une première question, parce que ... bah par exemple est-ce que les FA sont pleinement membres d'une équipe pluri catégorielle dans toutes les disciplines, je ne sais pas. Je ne pense pas.

G.F : Bonne question... oui.

DI.AL : ... les membres de l'équipe ou juste intervenant. Est-ce qu'on considère que les vacataires sont pleinement membres d'une équipe pluri catégorielle ou qu'eux ils sont un peu à côté ? La deuxième question, pas nette, c'est est-ce que y a une équipe pluri catégorielle qui est aussi interdisciplinaire ? Je ne sais pas. Est-ce qu'il y a une équipe de l'ensemble des formatrices, formateurs, de toutes les disciplines dans le second degré ? Et puis, une deuxième question, qui me semble la plus importante, c'est comment on considère et notamment par rapport à des statuts de savoirs, la place et la fonction de ces personnes ? Il est possible, mais je n'en suis pas sûr, que quand on insiste sur cette dimension d'équipe pluri catégorielle on n'ait plus ou moins en tête qu'on a des gens qui ont des savoirs avec des statuts différents et qui vont donc chacun contribuer de manière différente mais quand même en bonne entente (...) Et une équipe pluri catégorielle qui travaillerait en bonne entente c'est une équipe pluri catégorielle où il y aurait une reconnaissance de la légitimité de chacune et chacun à se positionner par rapport à des problématiques, pour le dire caricaturalement, disciplinaire, didactique et de pédagogie transversale.

G.F : Oui, oui c'est tout à fait ça. Penses-tu justement que si l'on arrivait à donner plus de sens à cette équipe pluri catégorielle, comme tu viens de le dire, au niveau du statut des savoirs, notamment de l'interaction des savoirs, ça porterait davantage ? D'après ce que j'entends, c'est ce que tu dis. Y aurait-il une possibilité de solution pour davantage reconnaître cette équipe pluri catégorielle comme tu viens de la définir ?

DI.AL : : Alors oui surement. Mais alors là c'est à la limite, quasiment, un autre champ de la formation. Ce n'est pas des choses auxquels on se forme avec une formation au catalogue, enfin au plan de formation de l'INSPE, c'est-à-dire une espèce de formation de terrain, et quand c'est nécessaire. Encore une fois la question ne se pose pas dans toutes les disciplines comme ça. Pas du tout. Ce que je dis est surement absurde ou caricaturale par rapport à des équipes qui travaillent de manière ultra ultra collégiale. Mais quand ce n'est pas le cas il y a une évolution assez radicale des mentalités à permettre, à accompagner. Et je reviens à cette question de cette nécessaire autonomie des équipes. Et je ne m'en plains pas. Qui on est nous pour finalement dire comment bosser dans une équipe pluri catégorielle et aller voir l'équipe disciplinaire de telle ou telle discipline pour aller dire, à partir de maintenant il va falloir que vous appreniez à bosser ensemble, il va falloir que les enseignants chercheurs arrêtent de dire « mais nous on sait tout sur la théorie donc les autres on ne vous écoute pas » et que les non-enseignants-chercheurs, parce que je suppose que ça arrive aussi, fassent quelque chose quand les enseignants chercheurs disent quelque chose, je ne sais pas par exemple sur la tenue de classe. Qui on est pour dire aux collègues comment bosser ? Souvent la question ne se pose pas comme ça. Souvent la question elle se régule, la plupart des collègues, tu leur dis je me pose la question de la complémentarité entre les statuts, de l'articulation, il y a des choses à bouger, ils te disent « bah génial oui il y a des choses à bouger », ça doit bouger très spontanément.(...) Mais on a un petit nombre qui va nous dire « mais le parcours appartient à l'UFR disciplinaire, je ne vois pas pourquoi l'INSPE vient nous donner des leçons sur la manière dont on doit bosser ». ... Ça ne veut pas dire qu'on ne doit pas le travailler évidemment.

Thématique 1 : les savoirs

G.F : Bon...La dernière question vers laquelle je souhaitais te guider c'est plus ce statut de savoirs, alors moi justement j'aurais peut-être dû commencer par là parce que c'est le début de mon questionnement initial. Quand je te dis savoirs avec un « s », tu penses à quoi, au moment de construire des offres de formation ? Ma question est très générale. J'aurais peut-être dû commencer par cette question mais...

DI.AL : ... A rien et à tout... on a deux gros modes de définition de ces ... de ceux qui sont reconnus assez universellement. Premier c'est de dire qu'il y aurait des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être de nature différente. Et puis, l'autre ce serait de se dire qu'on pourrait se poser la question soit en termes de savoirs soit en termes de compétences. Ça c'est les type deux types de question, de modèles avec lesquels tout le monde à l'habitude de penser, et de travailler et puis évidemment il y en a d'autres qui sont plus familiers de l'éducation nationale, et des formateurs qui connaissent la culture éducation nationale, c'est de penser l'articulation entre savoir savant, savoir didactique, savoir de l'élève. Ça c'est un schéma qui est moins connu à l'université et plus connu dans l'éducation nationale. Et puis, après, y a d'autres catégorisations qui sont peut-être moins liées à l'éducation nationale mais qui circulent davantage à l'université autour de savoir savant, savoir expérientiel, etc. Donc c'est pour ça que je dis que je pense un peu à tout, à toutes ces manières d'envisager ce débat. Et en même temps à rien, parce que moi en tant que chercheur en éducation c'est pas du tout de tous mes cadres de référence. Je ne suis pas du tout fan de ces distinctions entre savoir savant et savoir expérience, surtout quand ils sont hiérarchisés. Je ne suis pas du tout fan de l'idée qu'il y aurait plutôt de la théorie d'un côté et plutôt de la pratique, plutôt de la théorie dans les savoirs savants et de la pratique dans les savoirs d'expérience. Je ne suis pas du tout convaincu qu'il y ait des natures différentes de savoir, je ne suis pas du tout convaincu qu'il y ait des savoirs qui n'inclue pas à la fois des dimensions de savoir être, de savoir-faire et de savoir théorique. Je

ne suis pas convaincu que la distinction entre théorie et pratique ait la moindre signification et la moindre utilité. Je pense qu'elle empêche plutôt de penser. Et moi mes cadres d'analyse ils empruntent à d'autres disciplines, mais je pense plutôt en termes d'habitude d'interprétation, d'habitude d'action, d'habitude de conduite et de schéma interprétatif. (...) j'ai le sentiment qu'à mesure que le temps passe, si on reconnaît la pertinence de la distinction savoir être savoir-faire, il y a une vraie recherche d'équilibre. Plus le temps passe, plus on avance d'une accréditation à une autre, plus il y a une conscience partagée qu'il faut un équilibre entre ces trois dimensions. Je pense que si on prend le modèle savoir savant, savoir didactique, savoir de l'élève, il y a de plus en plus un souci d'articulation. En fait, les théories de la transposition didactique, maintenant, sont connues au moins généralement, même si ce n'est pas une connaissance intime, précise, de tout le monde. Et que tout le monde a bien en tête qu'il faut penser ces articulations. La notion d'alignement pédagogique, elle est maîtrisée de tous, et ça favorise aussi ces articulations. Après, malgré tout, même si on progresse toujours et sans arrêt là-dessus, il y a derrière cette articulation, savoir savant, savoir didactique, savoir de l'élève, d'une part encore une logique applicationniste qui moi me dérange beaucoup. Et puis il y a une hiérarchisation qui me dérange beaucoup. L'idée qu'il y aurait des savoirs de didactique générale, qui ne seraient pas complètement inféodée à l'épistémologie de la discipline, ça ce n'est pas totalement acquis, et que quand même on attend des savoirs didactiques qu'ils se conforment aux lignes déterminées par ceux qui maîtrisent les savoirs théoriques, disciplinaires ou savants. Et puis, ... oui je ne suis pas sûr qu'on ait... enfin... ça réserve une place assez limitée à l'épistémologie. Ceux qui la font c'est ceux qui ont le pouvoir sur le savoir disciplinaire, donc on va le dire vite les universitaires. Les didacticiens ont le droit de la penser, de penser l'épistémologie de la discipline mais pas de la produire pour pouvoir être opérationnelle. Et puis les élèves on n'en parle même pas. Moi ma position c'est qu'il n'y a pas de distinction de nature entre les processus de production de savoir et d'acquisition de savoirs et qu'un élève est un épistémologue, et qu'apprendre c'est produire de la connaissance et donc c'est être engagé dans une dynamique de questionnement, de recherche et de production de savoirs dans la classe.

G.F : Oui, tout à fait. Mais alors que penses-tu de ces architectures de formation ? De ces maquettes de formation ? Je regarde celles du second degré, qu'on a construit, tu n'as pas l'impression que sont hiérarchisés tous ces savoirs ?

DI.AL : Ce qu'on constate c'est qu'ils sont distincts, ils sont très clairement distincts. Et le ministère est assez clair là-dessus, c'est-à-dire qu'il y a des blocs. Il y a un bloc disciplinaire, enfin il ne s'appelle pas comme ça mais le bloc des fondamentaux il inclue le disciplinaire, puis il y a un deuxième bloc qui est le bloc didactique, donc ils sont distincts. Ce qui rend très difficile, surtout quand on n'en a pas envie, surtout quand on veut garder la main sur ces savoirs à soi, ça rend très difficile d'entrer par des situations. Ce n'est pas enseigner... je vais être incapable... je ne sais pas... enseigner la conversation en langue par exemple, enseigner la recherche en langue, etc., et que cette entrée par la situation mobilise de la didactique, du disciplinaire mais aussi de la pédagogie générale. Là j'enseigne la conversation, bah je vais correspondre avec une classe de petits espagnols ou de petits anglais, au lycée peut être ou au bout de deux trois ans au collège. Enfin peut être que ce que je dis est absurde. Ça demande des compétences pédagogique, disciplinaire, réglementaire, didactique, tatati tatata. C'est pareil je ne sais pas si elles sont hiérarchisées. Et après je peux te répondre un peu plus précisément pour le premier degré parce que là du coup j'ai suivi de très près. Elles ne sont que très partiellement distinguées. Elles sont distinguées

parce qu'il y a un affichage indispensable au ministère qui évalue nos maquettes, c'est-à-dire pouvoir montrer qu'il y a bien quelque part des UE disciplinaires, mais en fait quand tu regardes la maquette premier degré, il y a énormément d'UE où tu es incapable de dire si c'est disciplinaire, didactique, pédagogie générale, et il y a tout un dispositif qui a été inventé d'UE et d'EC dans lesquels il faut faire intervenir tous les GCD et y compris les GCD transversaux. Et il faut faire intervenir de la discipline et de la didactique. Et ça c'est une majorité des UE ou de toute façon on est obligé de faire travailler tout le monde ensemble. C'est penser comme ça. Et c'est peut-être plus simple parce que de toute façon, à part sur des sujets très pointus, dans le premier degré il n'y a pas du tout l'idée qu'il y a des questions recherchées aux enseignants-chercheurs, et des questions non réservées aux non-enseignants-chercheurs ou aux PEMF. L'exception c'est quand ce n'est pas une discipline d'enseignement. La psychologie n'est pas une discipline d'enseignement, du coup les psychologues s'y collent. Mais quand tu prends tout le reste, mais y compris la philo qui n'est pas une discipline d'enseignement dans le premier degré, ça peut être pris en charge par un enseignant-chercheur, par un PRAG, un second degré, par un PRCE, professeur des écoles plein temps, par un PEMF, par un vacataire, etc.

G.F : Oui, bien sûr. Donc finalement est-ce que tu penses que la clé de l'interaction des savoirs au sein d'une maquette de formation, d'une architecture de formation c'est ce transversal ? Ce serait ... un levier.

DI.AL : Oui, je te fais deux réponses. On peut tout à fait avoir une maquette qui cloisonne de manière complètement caricaturale des savoirs et une formation qui ne les cloisonne pas du tout. C'est juste une question d'ingénierie de la formation, c'est-à-dire que tu fais une maquette qui semble complètement archaïque où tu écris 50 heures discipline, 50 heures didactique et 50 heures pédagogie générale...

G.F : oui ce qui a existé au début.

DI.AL : ... après tu prends toutes ces heures et dans l'organisation quotidienne de ta formation, la coanimation, etc. tu articules complètement les savoirs. C'est possible mais c'est très difficile parce qu'une fois que cette maquette est écrite, tu peux avoir des collègues qui se braquent un peu en disant « oulala moi j'ai mes heures disciplinaires, je veux les garder ». Et je te ferais un deuxième élément de réponse du coup. Quand ça a été pensé dans l'écriture de la maquette et qu'on s'est posé la question collectivement en disant tous ces enjeux. Une fois que c'est écrit on va plus facilement travailler comme ça, donc c'est une bonne réponse. (...)

Question de fin : le sentiment d'appartenance

G.F : **D'accord, oui. Ecoute. Oui moi je t'ai posé des questions que j'avais listées. Pour finir, je sais que quelqu'un a employé cette expression... Y-a-t-il un sentiment d'appartenance à une école au sein de l'INSPE au moment où on monte un projet de formation ? Sachant qu'au cœur c'est l'élève, c'est l'enseignant. Ce sentiment d'école.**

DI.AL : ne peux pas te le dire parce que par définition le sentiment d'appartenance appartient à chacun. Je pense qu'il y a beaucoup, beaucoup de gens impliqués dans la formation pour lesquels c'est le cas, pour qui il y a un sentiment d'appartenance à l'INSPE. En gros ce sont les formateurs de l'INSPE. Quand tu es enseignant-chercheur, formateur temps plein, temps partagé, et temps partagé très tôt, je pense que ça vient très vite malgré la tension que ça représente pour un collègue qui est sur le terrain, et à qui on va renvoyer parfois non pas à l'INSPE, mais autour de lui, dans son environnement amical etc., que, il n'est pas vraiment à l'INSPE parce qu'il est encore sur le terrain. Malgré ça, je pense que tous ces collègues-là, ils ont très vite un sentiment d'appartenance. Je ne suis pas sûr du tout qu'il y ait un sentiment

d'appartenance chez les PFA. Pas parce qu'ils ne veulent pas, mais parce que ce n'est vraiment pas ce qu'on attend d'eux malheureusement... Et que, encore une fois, dans certains cas on leur dit « attention vous êtes des émissaires de l'éducation nationale invités à l'INSPE ». L'institution, je parle de certains inspecteurs, je ne parle ni des collègues INSPE et encore moins de la composante INSPE dans son ensemble. Donc je pense que ce sentiment est relativement partagé. Après moi je pense que ça ne suffit pas. Il y a un sentiment d'appartenance plus fort et je trouve ça très bien, à l'équipe de mention par exemple. Et je pense que c'est très bien quand dans le premier degré on a un sentiment d'appartenance à un projet collectif de mention. Je pense que c'est très bien quand on a un sentiment d'appartenance à un centre de formation que ce soit Tours ou Orléans dans le second degré ou que ce soit les centres de formation au premier degré. Je pense que c'est très sain d'avoir un sentiment d'appartenance à la discipline parce que la qualité de la formation, quand tu crois dans ta discipline, dans son importance dans le développement des élèves, dans la société, dans ses spécificités didactiques, etc. et que tu la défends, ça apporte de la qualité de formation. Et je pense que l'idéal d'un seul sentiment d'appartenance à l'institut indépendamment de la mention des centres et de la discipline ce ne serait pas du tout du tout suffisant.

G.F : Très bien. Ecoute tu as répondu aux questions que... ce sont plutôt des thématiques que j'avais listé dès le mois de mars. Je te remercie, je vais essayer d'en faire quelque chose de bien ... (...) je te remercie beaucoup pour ce temps que tu m'as consacré. Voilà, merci beaucoup.

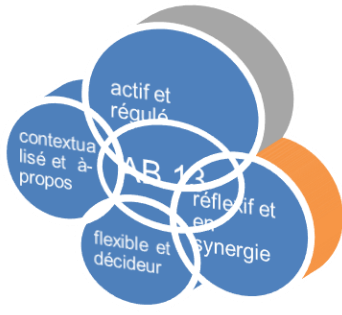

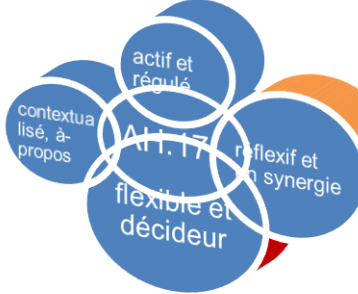
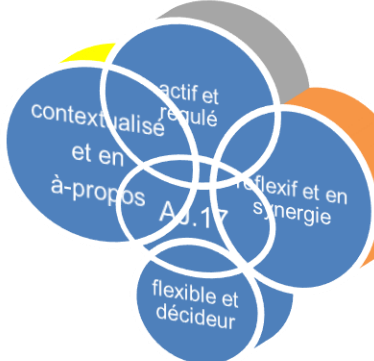

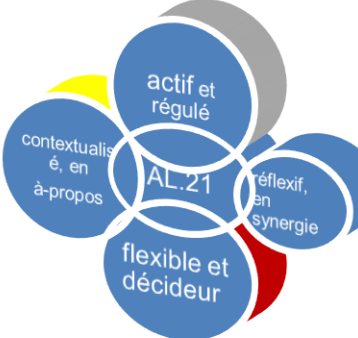



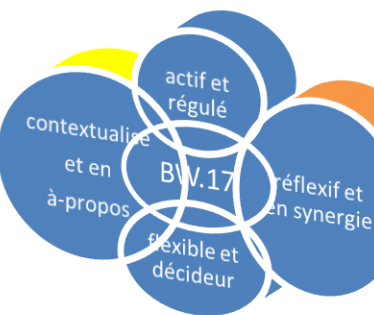
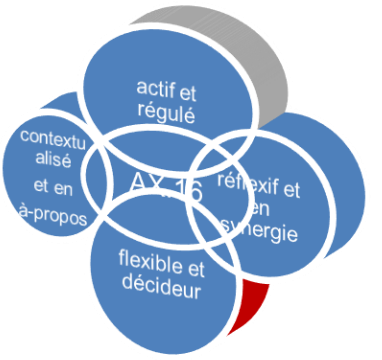
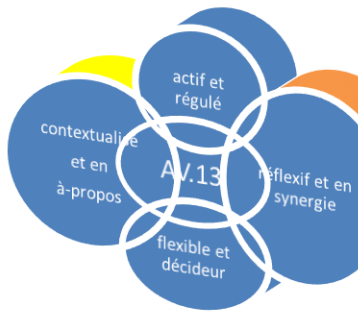
DIE : Merci Geneviève. Bon courage pour la suite (...). Et tout le meilleur pour le bouclage.

G.F : Merci beaucoup. Merci à toi.

DI.AL : Bonne soirée Geneviève.

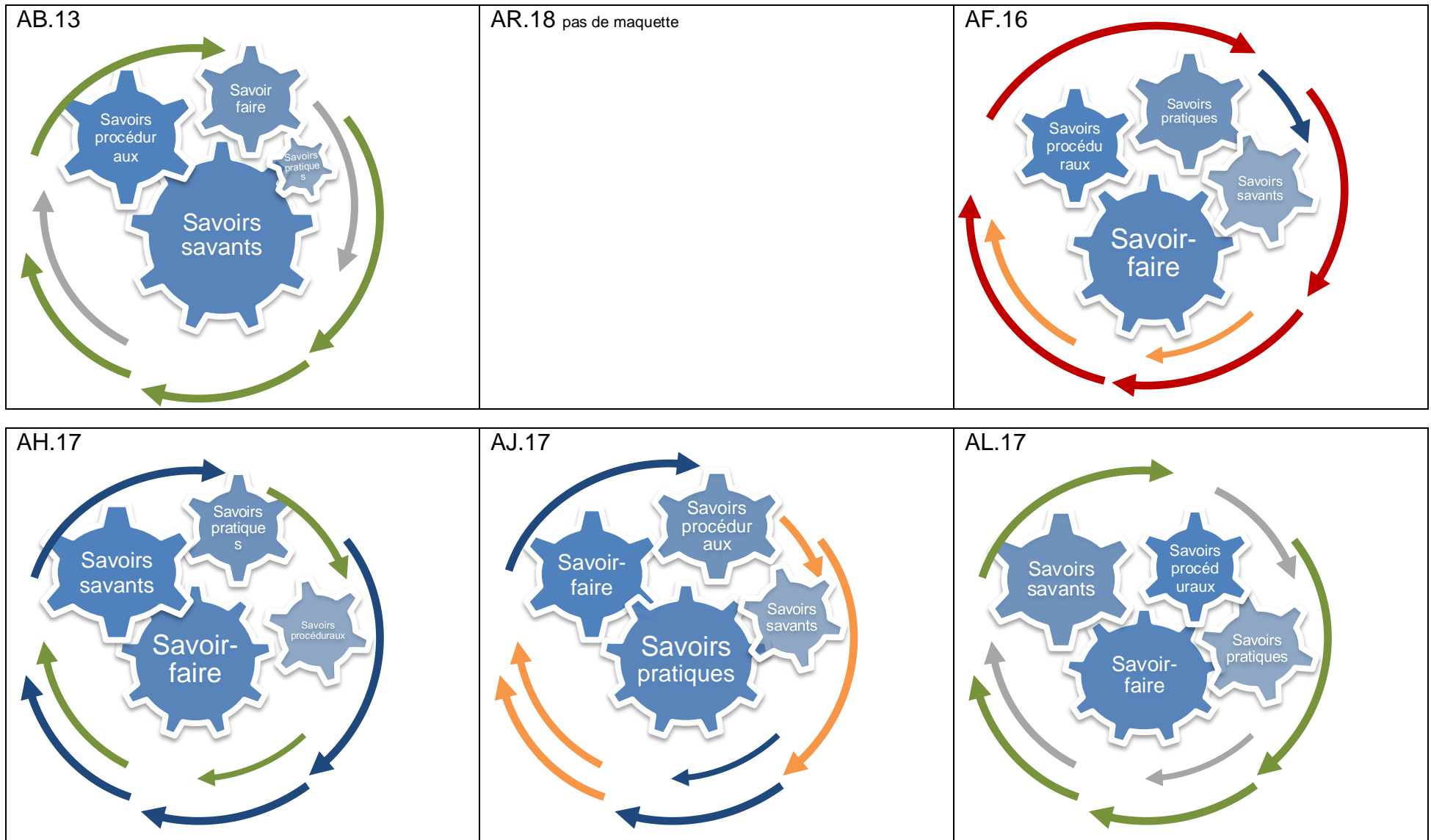
G.F : Bonne soirée. Merci !

Annexe VI : Figures des radials de la dynamique structurelle des projets INSPE

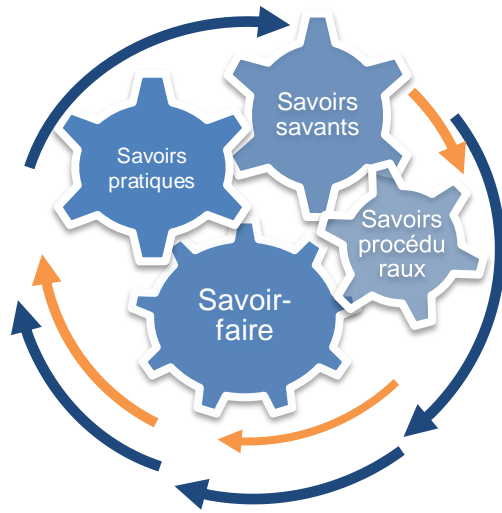
<p>AB.13</p> 	<p>AF.16</p> 	<p>AH.17</p> 
<p>AJ.17</p> 	<p>AL.17</p> 	<p>AL.21</p> 
<p>AN.13</p> 	<p>AR.18</p> 	<p>AZ.13</p> 
<p>BW.17</p> 	<p>AX.16</p> 	<p>AV.13</p> 

BC.13	BE.13	BK.15
CF.17	BI.13	CJ.17
BY.13	CL.16	BS.13
BM.13	BO.13	CN.16

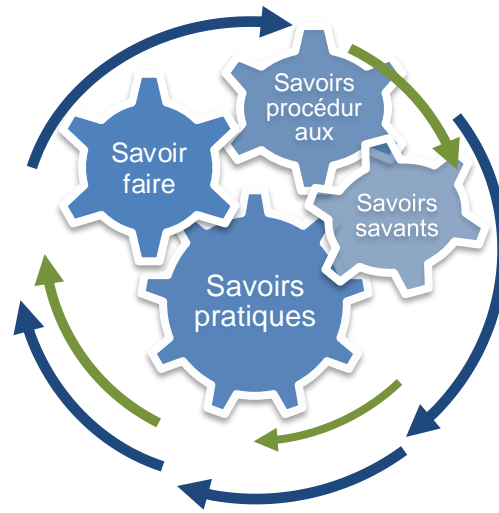
Annexe VII : Figures des engrenages du processus interactif des savoirs dans les architectures de formation ESPE/INSPE



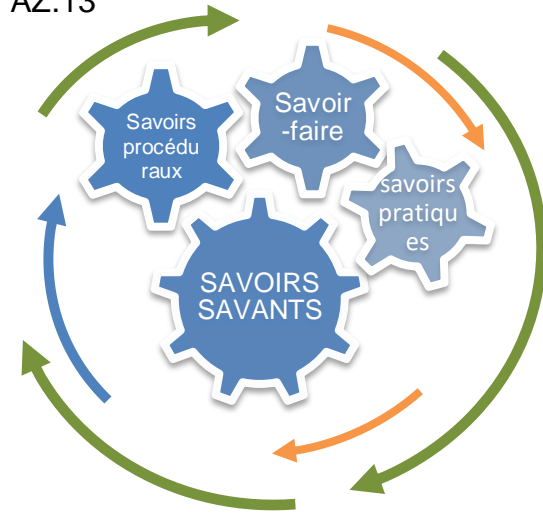
AL.bis.21



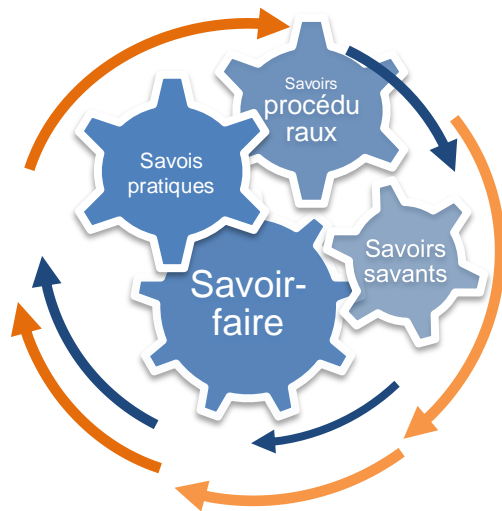
AN.13



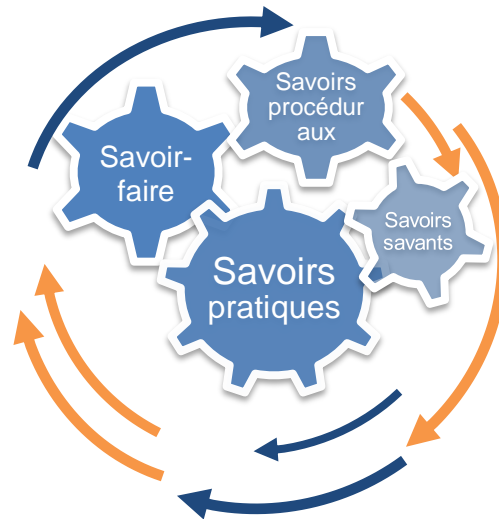
AZ.13



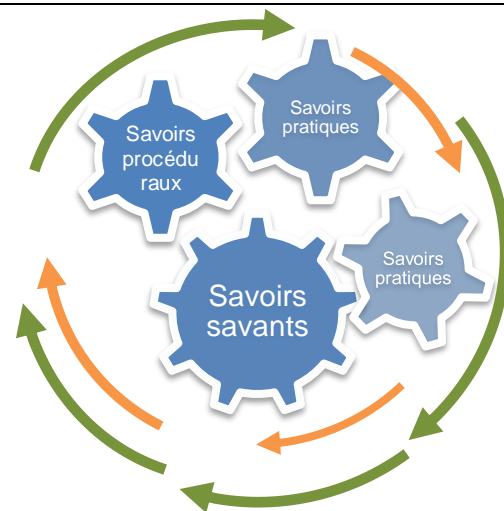
BW.17 Indices



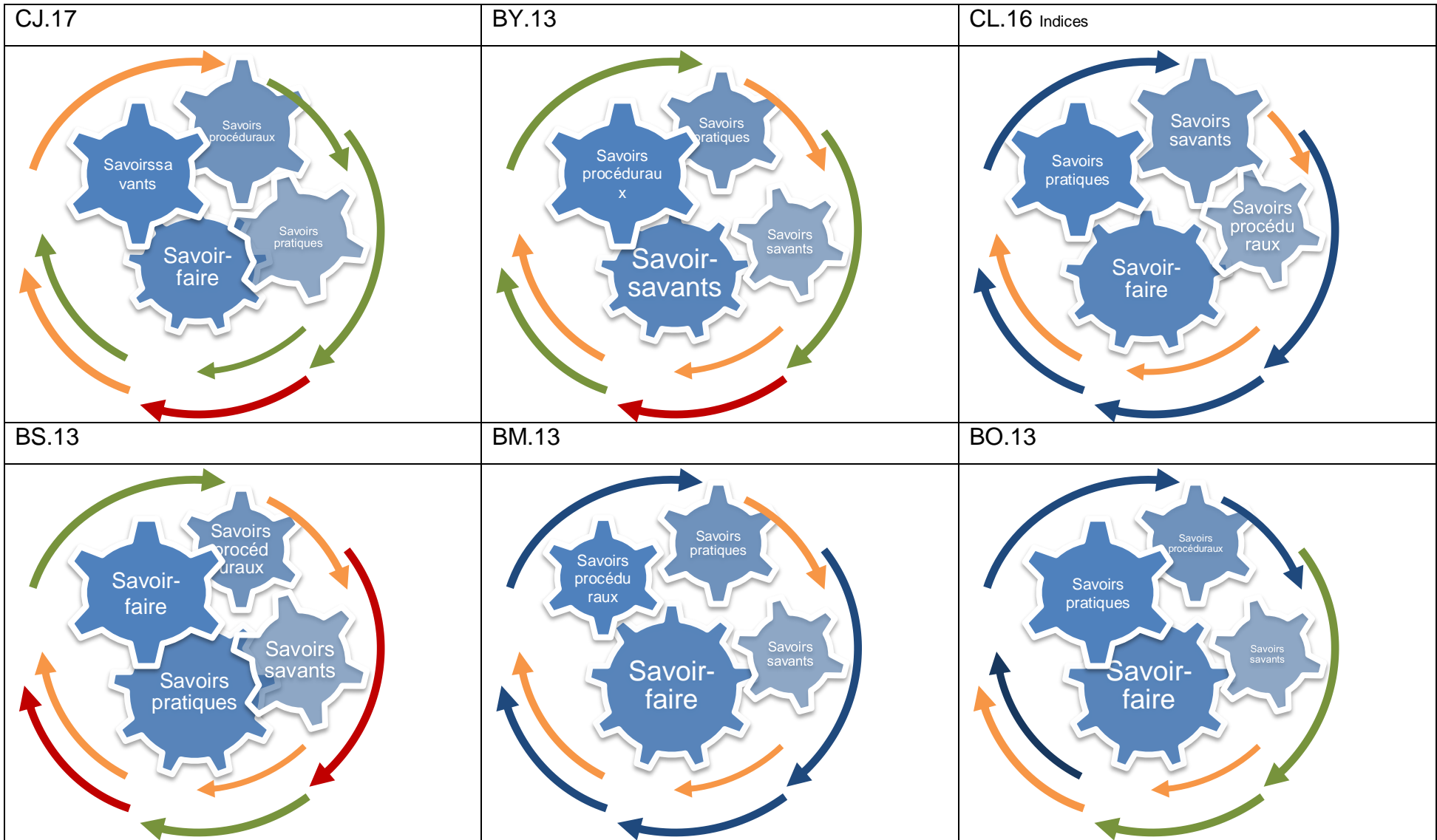
AX.16



AV.13



<p>CN.16 Indices</p>	<p>BC.13</p>	<p>BE.13 préfiguration pas de maquette</p>
<p>BK.15 indices</p>	<p>CF.17 pas de maquette</p>	<p>BI.13 Indices</p>



CN.16 pas de maquette

Annexe VII : Cinq focales pour comprendre la dynamique articulatoire des savoirs émergeant d'un curriculum INSPE

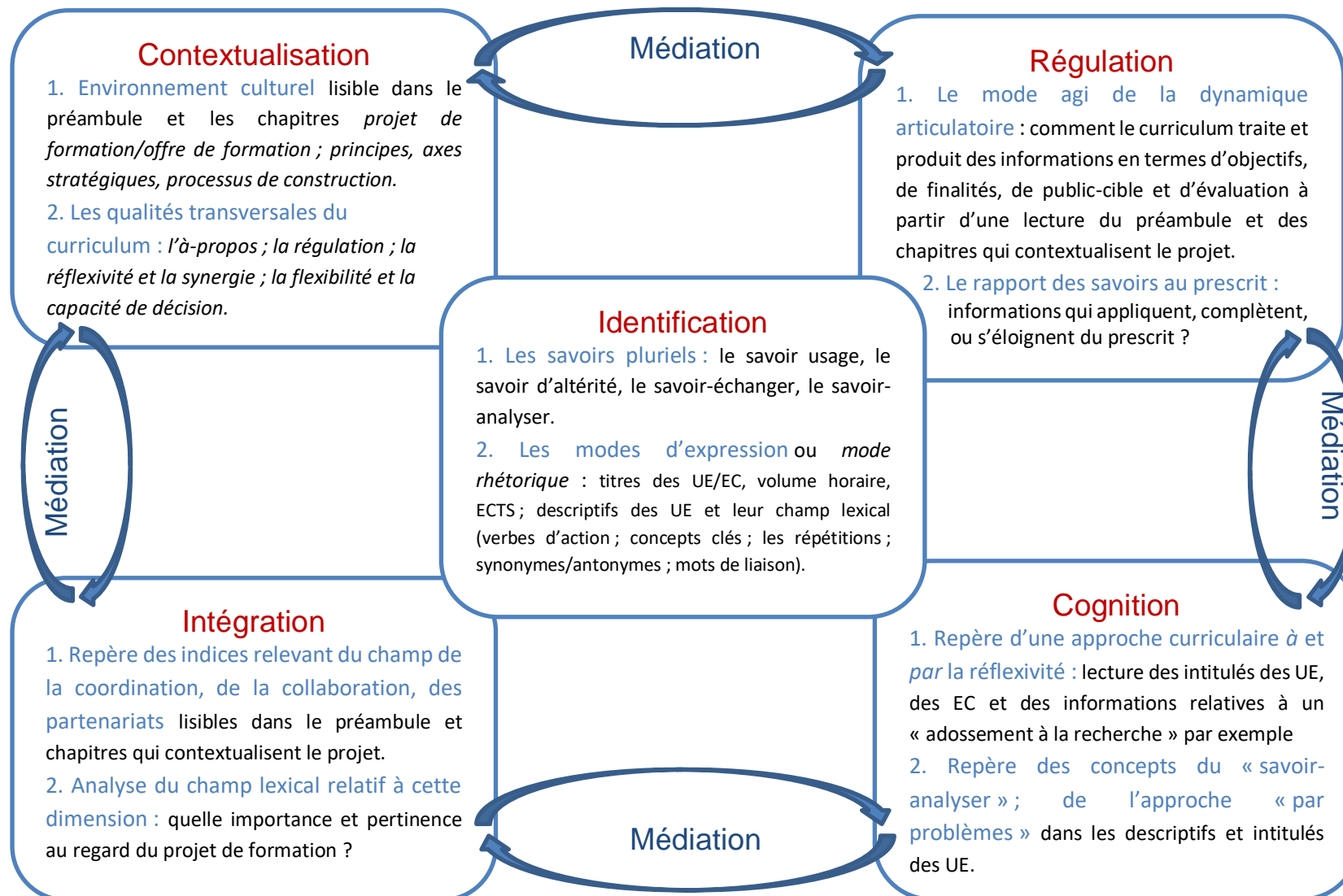


Figure 4 : Cinq focales pour comprendre la dynamique articulatoire des savoirs émergeants d'un curriculum de formation INSPE

Table des matières

Remerciements	5
Sommaire	6
Introduction	9
1. De la théorie à la problématique de recherche	11
1.1 Le(s) contexte(s) de la recherche.....	11
1.1.1 Cadre général : les INSPE - quelques repères	11
1.1.2 Du dossier d'accréditation au curriculum de formation.....	13
1.1.3 L'approche par compétences	16
1.1.4 L'apprentissage par problèmes	18
1.1.5 L'approche <i>à</i> et <i>par</i> la recherche.....	19
1.2 Une mobilité articulatoire de l'architecture du savoir	21
1.2.1 Savoir échangé – savoir-échanger.....	22
1.2.2 Savoir-analyser	23
1.2.3 Savoir-médier.....	24
1.3. Problématique et hypothèses de travail	27
1.3.1 Questionnement de départ et problématique	27
1.3.2 Hypothèses de travail.....	28
2. De la démarche de recherche aux choix méthodologiques	29
2.1 Démarche générale de recherche.....	29
2.2 Choix méthodologiques.....	31
2.2.1 Méthode de recherche qualitative	31
2.2.2 Entre-deux méthodologique	31
2.2.3 Indicateurs de lecture d'un dossier d'accréditation.....	32
2.2.4 Indicateurs de lecture du processus interactif des savoirs pluriels.....	37
2.2.5 Thématiques des entretiens semi-directifs	40
3. De l'analyse des données aux résultats	43
3.1 Analyse de la dynamique structurelle des dossiers d'accréditation.....	43

3.1.1 Une totalité régulée, intégrative mais flexible dans son rapport au prescrit	43
3.1.2 Une dynamique structurelle centrée sur le pôle collaboratif et réflexif	44
3.1.3 Une dynamique structurelle en évolution	45
3.2 Analyse du processus interactif des savoirs dans les architectures de formation	47
3.2.1 Des savoirs qui s'articulent dans une dynamique en évolution	47
3.2.2 Des qualités articulatoires porteuses de réflexivité et de synergie	48
3.3 Résultats et regard croisé avec les entretiens semi-directifs	50
3.3.1 Un curriculum de formation qui ne se limite pas au prescrit	50
3.3.2 Du curriculum formel au curriculum caché	50
3.3.3 Une dynamique interactive des savoirs à la lueur des compétences d'une équipe plurielle et réflexive.....	51
4. Discussion des résultats	53
4.1 Au regard de la première hypothèse de travail	53
4.2 Au regard de la seconde hypothèse.....	53
4.3 Limites du travail de recherche	53
4.4 Perspectives	55
Conclusion	60
Modélisation de la dynamique structurelle d'un curriculum INSPE.....	62
Bibliographie et sitographie	63
Table des figures	66
Table des tableaux.....	67
Table des annexes.....	68
Annexe I : Le moulin réflexif en APP disciplinaire – Parcours espagnol.....	69
Annexe II : Liste des écoles INSPE de France	70
Annexe III : Lien vers le corpus écrit des dossiers d'accréditation.....	71
Annexe IV : Tableau du recueil des dossiers d'accréditation par année.....	72
Annexe V : Transcription des entretiens semi-directifs.....	73
<i>Entretien A du 23/04/2021</i>	<i>74</i>

<i>Entretien B du 29/04/2021</i>	77
<i>Entretien C du 30/04/2021</i>	80
<i>Entretien D du 28/04/2021</i>	83
<i>Entretien E du 30/08/2021</i>	87
Annexe VI : Figures des radials de la dynamique structurelle des projets INSPE ...	97
Annexe VII : Figures des engrenages du processus interactif des savoirs dans les architectures de formation ESPE/INSPE	99
Table des matières	105
Résumé :	109
Abstract :	109

Geneviève FEUILLATRE

La dynamique des savoirs dans les offres de formation INSPE

Contribution pour une lecture compréhensive d'un curriculum de formation : focale sur le processus interactif des savoirs pluriels émergeant de dossiers d'accréditation d'INSPE.

Résumé :

Ce mémoire de master vise à comprendre les rouages internes qui articulent chaque architecture de formation initiale des enseignants du second degré. Pour cela, le choix a été fait d'analyser les dossiers d'accréditation des espé/inspe et de se centrer sur deux focales en particulier : celle de considérer chaque offre de formation, dans sa construction curriculaire, en tant que système complexe, dialectique permettant un enchevêtrement dynamique de ses principales composantes. Puis, dans ce paradigme biologique, dialogique de construction de formation, nous nous sommes intéressés à la nature, la place et l'articulation des savoirs pluriels qui émergent de ces projets de formation et avons interrogé leur processus dynamique dans leur dimension interactive. Les résultats issus de l'analyse de ces dossiers ont par la suite été croisés avec ceux issus d'entretiens semi-directifs menés auprès de directeurs ESPE alors en charge de la mise en place de ces offres de formation. L'analyse de l'ensemble du corpus écrit et oral a permis de dégager les choix qui peuvent orienter un curriculum de formation et de mesurer l'importance de la question des savoirs en jeu, véritable rouet interne capable de déplacer l'épicentre des contenus vers une alternance intégrative multidimensionnelle.

Mots clés : *dossiers d'accréditation, curriculum de formation, savoirs pluriels, alternance intégrative, moulin réflexif, ESPE, INSPE*

The dynamics of knowledge in training offers INSPE

Abstract :

This master thesis aims to understand the inner workings which articulate each architecture of initial training of secondary teachers. For this, the choice was made to analyse the accreditation files espé/inspe and to focus the research on two specific focal points. First of all, each formation was considered, in its curricular construction, as a complex dialectical system allowing for a dynamic entanglement of its main components. Then, in such biological and dialogical paradigm of training construction, I was interested by the nature, the place and the articulation of plural knowledge that emerge from these training projects and I questioned their dynamic process in their interactive dimension. We cross-referenced these initial results with semi-structured interviews carried out with ESPE directors (Superior School of Teaching and Education) in charge of the implementation of these training offers. The analysis of the entire written and oral corpus enabled to identify the choices that orientate a training curriculum and to measure the importance the question of knowledge at play, which is the real internal wheel capable of shifting the epicenter of the contents towards a multidimensional integrative alternation.

Keywords: *accreditation files, training curriculum, plural knowledge, integrative alternation, reflexive windmill, ESPE, INSPE.*