

Quelle formation des maitres pour quel métier ?

Comment imaginer de nouveaux scénarios ?

La formule a fait florès : « enseigner est un métier qui s'apprend ! », ressurgie dans un contexte polémique lié à la mise en place de la mastérisation sous le ministre Xavier Darcos à partir de 2010, puis revue et corrigée dans la mandature présidentielle suivante avec la loi de refondation de l'École de la République de 2013 initiée par le ministre Vincent Peillon. Point n'est point besoin d'y revenir. Pour autant la question de la formation des maitres demeure et reste vive. Or le plus souvent elle est traitée d'un strict point de vue technique, le débat se résumant à une querelle de nature ou de proportions entre les différents ingrédients qui doivent la composer. En effet, il semble bien qu'à ce jour, tout ou presque a déjà été inventé en matière de dispositifs, de structures et de modalités de formation des enseignants, si bien qu'il sera difficile de faire du neuf. À moins de se donner la peine d'inscrire la réflexion dans une perspective plus large sur le métier et sur l'École, en s'interrogeant sur ce que la société en attend. Est-il possible alors d'espérer faire changer le scénario de leur formation, pour qu'il cesse de préparer les maitres au métier d'avant-hier dans une école d'hier ?

Quel métier dans quelle École ?

Dépositaire d'une culture dont il doit à juste titre s'employer à assurer le transfert intergénérationnel, le système éducatif est victime d'une double obsession politique. D'abord il doit satisfaire tout le monde, et en particulier les parents, électeurs de poids : il faut qu'ils puissent se retrouver dans ce qui est enseigné à leurs enfants ; sinon, on dira que les jeunes d'aujourd'hui « ne savent plus rien ». Si l'antienne ne se répétait depuis l'Antiquité, on pourrait s'y laisser prendre. Ensuite, il doit conforter l'autorité des maitres devant des élèves accusés d'être, chaque année, plus ingérables que l'année passée. En ce sens l'École est dans sa nécessaire fonction de conservatoire.

Cependant, il lui arrive accessoirement de tester des voies alternatives : des prémisses de l'éducation nouvelle au moins dès la fin du XIX^e siècle (Duval, 2016) jusqu'à la « pédagogie différenciée », en passant par les méthodes actives, les différentes écoles nouvelles, les pédagogies de la médiation (Paravy, 2012), ou plus récemment des programmes (au sens international du terme) et des opérations tels que « La main à la pâte¹ » ou les « Bâtisseurs de possibles² ». Ce rôle de laboratoire est tout sauf spontané et doit beaucoup au combat de certains acteurs, porteurs d'un véritable projet de société. Or ces pédagogies, même lorsqu'elles sont reprises par l'institution, peinent à étendre leur périmètre, leur diffusion ne s'effectue que très lentement, au risque de la dilution et du dévoilement. Sans compter la remise en cause périodique de leur efficacité ou de leur faisabilité et leur confrontation à une recherche en éducation davantage professionnalisée. Elles demeurent ainsi suspectes car elles sont avant tout des pédagogies critiques, ne dépassant guère les bornes d'une utopie scolaire pourtant indispensable à l'évolution qui ne peut qu'être lente du système éducatif, même si on la souhaiterait plus rapide devant les enjeux qui l'attendent.

Ceux-ci sont assez clairement envisagés et l'on s'accorde au sein de la communauté internationale, comme le résume parfaitement cette citation (Kools and Stoll, 2016) :

¹ Impulsée par le prix Nobel de physique Georges Charpak, elle a inspiré le Plan de rénovation des sciences et de la technologie à l'école en 2000, sans être parvenus l'un ou l'autre à se généraliser

² Partenaire français de Design for Change (créé par la pédagogue indienne Kiran Bir Sethi), l'association SynLab développe depuis 2013 un mouvement défini comme celui d'enfants acteurs de leurs apprentissages, de leur vie et de la société

A generation ago, schools would be expected to equip students with the skills needed for the rest of their lives. In today's world they need to prepare students for life and work in a rapidly changing environment, for jobs and for using technologies some of which have not yet been created. Cognitive abilities such as literacy and problem solving are still crucial but teachers also have to support students in developing the strong social and emotional foundation skills needed to thrive in a highly dynamic labour market and rapidly changing world. Education today is much more about ways of thinking that involve creative and critical approaches to problem solving and decision making, and where students influence what they learn. Their interests, motivation and overall well-being are taken in consideration for shaping their learning (Dumont, Istance and Benavides, 2010). Traditional models of schooling whose organisational patterns deeply structure schools – the single teacher, the classroom segmented from other classrooms each with their own teacher, and traditional approaches to teaching and classroom organisation, etc. – are inadequate for delivering these 21st century learning agendas, especially for the most disadvantaged students in society (OECD, 2013a; Schleicher, 2012, 2015).

Pourtant, derrière ce consensus de surface, s'affrontent en permanence, surtout dans notre pays et, dit ici pour schématiser : les classiques et les caciques d'une part ; les modernes et les visionnaires d'autre part. Pour les uns, le savoir académique est la valeur suprême, condition absolue de la qualité de l'enseignement, au prix assumé, parfois honteusement, de la sélection scolaire la plus féroce. Pour les autres, l'épanouissement et l'émancipation de la personne sont au premier plan, au risque d'être taxés, critique rédhibitoire pour ses détracteurs, de pédagogisme. Or si l'école doit préparer le futur citoyen à mieux affronter les défis que le monde changeant et incertain va lui poser, comment les maitres doivent-ils à leur tour y être préparés ?

Pour l'heure, la formation des maitres donne surtout l'impression d'un véritable fourre-tout duquel une direction claire peine à émerger. Dans la formation professionnelle initiale il faut actuellement dans notre pays, en l'équivalent d'une demi-année : renforcer les savoirs académiques forcément déficients des lauréats des concours ; aborder les programmes et les didactiques disciplinaires ; fournir des connaissances sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, sur les déficiences, handicaps et autres besoins éducatifs particuliers ; sans oublier (j'en oublie sûrement) d'évoquer la « tenue » ou la gestion de classe, de sensibiliser à toutes sortes de sujets, tous plus légitimes les uns que les autres, de désamorcer les craintes sur l'exercice en éducation prioritaire, d'encadrer la rédaction du mémoire professionnel, etc. Dans cette durée très contrainte, l'empilement n'aboutit qu'au morcellement des activités. Ce qui donne le vertige et suscite l'insatisfaction générale. Les stagiaires n'en peuvent mais. Pour beaucoup, les cours dispensés tant à l'ÉSPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation) que dans les anciens Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) ne servent à rien, au moins à l'heure où pour eux l'urgence se formule ainsi : « j'ai cours demain avec la 5^{ème} B et je ne sais pas encore ce que je vais leur dire et leur faire faire ! Qu'on me laisse donc ce temps qui m'est si précieux pour préparer ma classe ! » Les formateurs se plaignent eux aussi de ne pouvoir développer et détailler des pans entiers jugés si importants. Quant à l'employeur, par l'entremise des inspecteurs, il observe – mi amer, mi goguenard – qu'on aurait dû faire appel à lui pour traiter des sujets essentiels à la bonne pratique du métier. Sans compter tous ceux qui, périodiquement, dénoncent les trous monumentaux, les failles inadmissibles de cette formation des maîtres qui a omis d'inscrire tel ou tel sujet – capital au seul moment de son actualité.

Sans pouvoir en identifier la direction – sauf à considérer que les enseignants sont davantage formés au « métier d'hier », en partie obsolète, qu'à celui de « demain » forcément incertain – on peut voir agir derrière ce catalogue à la Prévert trois modèles de formation, tantôt séparés et tantôt un peu mieux coordonnés. Avant d'entrer dans leur présentation, puis d'envisager quelques pistes et suggestions, il importe cependant de revenir sur le processus par lequel s'opère la professionnalisation.

Le développement professionnel : un processus continu marqué par des étapes

Nous prenons ici appui sur le schéma proposé par les Bonnet (R. et J. Bonnet, 2003). Le novice, celui qui vient de débiter dans un emploi qu'il n'a encore jamais exercé, se caractérise par une grande méconnaissance des tâches qu'il doit exercer, ignorant en général la prescription relative à son emploi : celle-ci est institutionnelle en entreprise ou en administration ; définie ailleurs par des codes et autres « bonnes pratiques ». En se familiarisant progressivement avec les contenus, les procédures, les outils et les techniques, l'employé (au sens de celui qui exerce une fonction, occupe un emploi pas forcément salarié) devient un professionnel qui affine de plus en plus ses gestes professionnels, au risque d'une certaine entrée dans la routine. L'automatisation de certains gestes offre cependant l'opportunité de libérer de la pensée et du temps pour approfondir d'autres volets de l'activité. Le professionnel se caractérise par le fait de disposer d'un éventail croissant de solutions éprouvées à des problèmes professionnels : il sait quels outils mobiliser dans quelles circonstances ; il commence à scénariser son action, c'est-à-dire à envisager un premier univers de possibles qui lui permettent une meilleure adaptation à la variété des situations rencontrées. L'un des marqueurs forts de cet état de professionnel est sa déclaration récurrente : « il m'aurait fallu plus de temps pour finir ou pour mieux faire ; je n'ai pas trouvé les bons outils, les bons supports de travail, les bons matériaux ; en fait, je manque de formation. » Variante additionnelle chez les enseignants : « les élèves n'ont pas été attentifs, ils devaient être trop fatigués ou bien pas assez motivés. » Dit autrement, c'est l'environnement, seul mis en cause, qui n'est pas propice.

Si son évolution est continue, le développement professionnel semble trouver une limite : on n'atteint pas nécessairement ni spontanément le dernier état du schéma des Bonnet, celui d'expert³. Il se caractérise non seulement par un haut degré de scénarisation et partant d'adaptabilité et par un très haut niveau de maîtrise de la prescription institutionnelle, mais surtout par la capacité à prendre de la distance sur son métier, à analyser sa pratique et à tenter de la faire évoluer, voire à chercher à son tour à transmettre ce qu'on a soi-même appris, œuvrant d'une certaine façon à sa future inutilité. Dans le monde éducatif, d'autres ont qualifié cet état comme celui du praticien réflexif, toujours recherché, rarement atteint.

Si l'on passe donc nécessairement du stade de novice à celui de professionnel, l'expertise semble au contraire réservée à quelques élus, qui auront sans nul doute fourni des efforts en conséquence, par motivation intrinsèque et/ou parce qu'on les y aura incités et poussés. Dans tous les cas, ces passages demeurent obscurs et fortement marqués par la singularité. Pour autant, l'environnement intervient et peut influencer le processus : la variété des contextes d'exercice du métier le favorise ; les structures et dispositifs institutionnels peuvent parfois l'encourager. Ceux-ci entrent dans le cadre des dispositifs de formation des maîtres que nous abordons à présent. Ils s'analysent selon trois modèles qui, loin de s'exclure, peuvent se combiner avantageusement.

Les modèles standards de la formation des maîtres

L'enseignant a été un élève et un étudiant ; il est marqué par ses expériences scolaires et il est établi que celles-ci ont bien plus d'influence sur son appréhension du métier que tous les discours, y compris pédagogiques les plus innovants, qui lui sont tenus dans les lieux de formation. Ce phénomène est renforcé par le fait que l'enseignement est considéré comme une « technologie molle »⁴, celle-ci n'offrant que quelques principes très généraux pour guider l'action, pas de

³ Attention au double sens de ce terme. Parfois utilisé comme synonyme de spécialiste ou technicien, il s'oppose alors au cadre (personnel d'encadrement) doté de compétences transversales.

⁴ Selon le mot de Christine Musselin, colloque AFAE, avril 2014

procédures éprouvées ni encore moins garanties. À l’opposé des professions à fort degré de technicité où des protocoles très rigoureux sont définis. Tandis que le professeur débutant trouve – ou croit trouver – dans la profusion des outils et supports didactiques disponibles (qui plus est gratuitement) la source de son métier, qu’il lui suffira d’aménager au moment et au public. Pour autant que la représentation du métier qui sous-tend cette attitude est on ne peut plus classique et traditionnelle : « le maître parle et les élèves écoutent, répondant aux questions qu’il leur pose de temps en temps ; le maître explique et les élèves appliquent ; le maître donne à faire et corrige. »

Le premier modèle standard est donc celui de la formation « sur le tas », appelé aussi plus glorieusement immersion. Ce modèle de nos jours très déprécié ne l’a pas toujours été : puisque le professeur est censé avoir acquis les « bases » de connaissances de sa discipline dans son parcours universitaire. Cette idée a davantage marqué le second degré puisqu’il était admis qu’à partir d’un certain âge, et moyennant une « inévitable » sélection, l’élève était capable d’assimiler les savoirs – tout seul ou avec une aide que l’enseignant estimait ne pas être habilité à lui donner. La pédagogie, avec tout le mépris qu’on lui vouait dans certains cercles, ne valait que pour les plus jeunes élèves. L’idée de formation sur le tas ne fut pas étrangère à la maîtrise menée sous le ministère Darcos, même si on en a dressé un portrait par trop caricatural : n’apprend-on pas en faisant ? L’élévation du niveau de formation initiale – au sens universitaire – est un facteur reconnu⁵ d’amélioration de la qualité de l’enseignement en ce qu’il favorise chez l’agent la capacité d’adaptation à la variété des situations professionnelles ainsi que sa capacité d’autoformation sur la durée. S’il est vrai que la voie la plus noble du recrutement secondaire complétait l’immersion par un système de mentorat à travers les Centres pédagogiques régionaux (voir infra), la réalité demeura, durant des décennies, l’entrée massive par l’auxiliarat sans formation professionnelle (Prost, 2014).

Le second modèle qui s’est développé, d’abord dans le premier degré avant d’irriguer le second degré⁶ est celui de l’alternance. Il se déroule au sein de L’École normale, pensée comme lieu de pédagogie et de polyvalence en direction des futurs instituteurs ; puis par la suite comme espace de formation continue pour les instituteurs titulaires à partir des années 1970, lesquels laissaient ainsi momentanément leurs classes aux élèves instituteurs. Cette formation continue était affichée comme du recyclage dû à l’arrivée de nouveaux programmes ou de nouvelles méthodes pédagogiques. Détail révélateur : le départ en stage n’était pas autorisé aux enseignants ayant moins de cinq ans d’expérience ; verrou qui ne fut supprimé qu’au début des années 1990 !

L’alternance, bien connue dans le monde de l’entreprise, s’apparente à un apprentissage qui fait alterner – selon des proportions et des temporalités diverses – des périodes passées sur le lieu de travail et en exercice effectif avec des moments passés en école professionnelle ou à l’Université. En vigueur dans la formation des maîtres, il peine pourtant à asseoir sa légitimité : toujours suspect de déguiser en alternance la simple juxtaposition d’une formation sur le terrain (pour ne plus dire sur le tas) et des cours et autres ateliers – sans rapport les uns (les cours) avec l’autre (le terrain). Une juxtaposition qui en outre obère complètement le « tiers-lieu » informel. Celui-ci combine : le « chez soi » où l’on se concentre sur la préparation – toujours urgente – de ses cours et la correction des cahiers et des copies ; les rencontres de couloir et de cantine, reconnues unanimement par les étudiants stagiaires comme très fructueuses. C’est de cette façon que le modèle de l’alternance apparaît comme quelque peu « introuvable » et par conséquent intenable, joint à l’empilement et au morcellement déjà soulignés.

⁵ Et maintes fois souligné par l’OCDE

⁶ Les IUFM, créés en 1990, furent d’emblée critiqués pour avoir imposé une présence obligatoire et contrôlée des stagiaires du 2nd degré en plus de leur service partiel d’enseignement en établissement

Pour finir le tableau, il convient d'évoquer le dernier modèle de formation qui, combiné aux deux autres, se décline en différentes variantes souvent complémentaires. C'est tout le champ de l'accompagnement, désigné comme mentorat par les auteurs anglo-saxons.

L'apprenti s'exerce sous le regard – bienveillant et exigeant – de son maître compagnon. Associé à la formation sur le tas dans le meilleur des cas, le compagnonnage est aussi pratiqué en formation des enseignants. Suivant une logique classique, le stagiaire commence par observer. Puis il fait à son tour dans la classe même du conseiller pédagogique ou du maître-formateur et sous son regard : c'est la pratique accompagnée. Enfin on peut lui « prêter les clés » : c'est le stage en responsabilité au cours duquel il est seul, sauf quand il reçoit occasionnellement la visite d'un tuteur.

Le stage pratique au sein du CPR en fut le schéma archétypal. Marqué par la ténuité, sinon l'évanescence des formations qui y étaient associées, il donnait l'opportunité au futur enseignant ayant réussi le CAPES (Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire) de s'exercer et de s'entraîner sans trop de risques « face » aux élèves – hors le moment de l'examen pratique devant l'inspecteur – avec l'appui des conseillers pédagogiques, à présent nommés tuteurs. La distinction n'est pas inutile, mais s'y arrêter nous entrainerait trop loin.

Plus récemment, on a ajouté à cette panoplie l'analyse de pratique sous forme d'ateliers déconnectés de la présence en classe : en petit groupe, on partage des expériences et, sous la conduite d'un superviseur rompu à telle ou telle technique, on tente d'apporter quelques éléments de réponse aux problèmes soulevés et de dégager quelques principes d'action. Nous ne nous arrêterons pas sur les diverses variantes d'analyse de pratique qui, reposant sur des logiques et des promoteurs différents, peuvent néanmoins être complémentaires.

Toutes ces approches, longuement éprouvées, ont leur utilité. Leur combinaison ne peut que s'avérer profitable a priori. Or, la difficulté est ramenée à celle énoncée plus haut : comment faire tenir tous ces constituants recevables d'une formation des maîtres dans un temps incroyablement contraint, sans risquer que les stagiaires finissent par n'en retirer qu'un profit limité, voire aucun profit immédiat du moins. On peut se consoler en faisant le pari que, plus tard, ils en auront les fruits. Et pourtant, les inspecteurs déplorent de façon quasi générale le caractère fortement classique, traditionnel des pratiques pédagogiques mises en œuvre, tant par les débutants que par les plus chevronnés, y compris ceux qui ont été recrutés par la « voie royale » du concours suivi de l'année de stage. Si je ne suis pas en mesure d'appuyer cette affirmation sur des études ou des recherches, ma fréquentation consistante du milieu inspectoral – y compris par la lecture d'un très grand nombre de rapports d'inspection – m'autorise cette généralisation audacieuse. Et tandis que le cas de stagiaires, voire de contractuels, encore peu expérimentés et pourtant performants et innovants est régulièrement rapporté. Alors quoi, tout ça pour ça ? Doit-on laisser penser que l'enseignement, plus encore qu'une technologie molle, ne relève pas d'autre chose que de l'art, soumis à l'inspiration ou livré au don ?

Or si l'on veut malgré tout défendre l'idée que le métier d'enseignant s'apprend, encore faut-il s'entendre sur ce qui doit être appris, et comment. Les modèles de formation que nous avons passés en revue reposent sur deux conceptions à la fois opposées et complémentaires : d'une part l'idée évidente qu'on apprend en faisant ; d'autre part la nécessité d'observer, écouter, lire et analyser, d'être conseillé et accompagné. De ce fait, la formation des maîtres s'apparente à un processus de reproduction, pour ne pas dire de formatage, renforcé par l'échéance de la titularisation à la fin de l'année d'alternance. Ce qui tend à déresponsabiliser le « sujet se formant » qu'il ne devrait jamais cesser d'être, pour en faire un « formé » plus ou moins passif face à des formateurs ; on ne sort pas du schéma scolaire le plus traditionnel et ce modèle se répète à l'envi dans la formation continue !

Voici venu le temps des pistes et des suggestions

L'analyse et la critique sont plus aisées que les remèdes dont ils ne se déduisent pas mécaniquement : cela se saurait ! Le panorama présenté ci-dessus laisse penser que tout a déjà été inventé. Dans ces conditions, faut-il se contenter d'affiner la recette en jouant sur le temps de cuisson et les proportions des ingrédients, jusqu'à obtenir la formule miraculeuse et définitive ?

Nous allons défendre ici l'idée iconoclaste que, puisqu'il paraît impossible de rien ajouter au cocktail déjà bien chargé, il vaudrait mieux songer à en retirer. Alléger donc ! Mais où et quand caviarder ?

Les pistes d'évolution de la formation des maitres ont déjà été dessinées par les spécialistes du sujet. Avec quelques commentaires de notre crû, les voici résumées. Elles sont au nombre de quatre.

1. Envisager la formation comme un continuum de formation tout au long de la vie, en abandonnant la distinction peu utile entre formations professionnelles initiale et continue. Ce qui implique à mon sens de privilégier en priorité l'accompagnement des stagiaires sur le terrain en le prolongeant sur les premières années d'exercice. Cela fut tenté maladroitement à partir de la rentrée 2002⁷ et assez vite abandonné probablement en partie à cause de son coût et chassé par l'arrivée d'une nouvelle réforme. Cet accompagnement doit être consistant et suppose que les tuteurs puissent eux-mêmes être à la fois assez nombreux et suffisamment préparés à cette mission, ce qui ne me semble pas être le cas⁸.

La contrepartie de cette extension du mentorat est l'étalement concomitant des moments de regroupements sur ces mêmes premières années de carrière, pour autant que leur contenu soit à la hauteur, et à supposer qu'ils soient vraiment nécessaires (voir plus bas). Une autre formule mise en œuvre par certains pays – et très peu suivie en France – consiste à étendre la préparation vers l'amont par la préprofessionnalisation dans les premières années d'études supérieures.

2. Penser la formation dans une perspective beaucoup plus interdisciplinaire et inter catégorielle.

Ces logiques tendent à être introduites progressivement dans la formation des personnels d'encadrement. Valent-elles aussi pour les enseignants, personnels également de catégorie A censés être des agents de conception et non d'exécution ? On ne doit pas ignorer les critiques récurrentes – et parfois méprisantes – qui leurs sont adressées, lors de formations de cadres, il faut bien l'admettre pas toujours à la hauteur de leurs ambitions. Dès que l'on sort des valeurs sûres de la technique pure (dans laquelle j'inclus les disciplines et les savoirs scolaires), on court en effet le risque du mou et du flou, du creux et du vide, celui de délaisser le cristal des savoirs pour d'incertaines fumées (Zarka, 2014). Et pourtant, il faudra bien préparer les enseignants à de nouvelles approches : animation éducative et conduite de projet, si essentielles aux évolutions de l'École pour installer les nécessaires compétences transversales, dites aussi psycho-sociales ou socio-émotionnelles (les bien nommées soft skills par les anglo-saxons).

Ces choses-là ne s'apprennent guère dans les livres ni par voie de conférences, même pompeusement habillées en numérique par un MOOC (Massive open on-line course).

⁷ Circulaire 2001-150 du 20 juillet 2001 relative à l'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants

⁸ Jugement que je ne suis pas en mesure d'étayer par des références d'études, mais qui s'est forgé au long d'une pratique et d'une connaissance du monde de l'enseignement et de la formation des maitres de plus de trente années

3. Faire de la formation un moyen de renforcer la construction de collectifs de travail, à des échelles et dans des cadres multiples.

Autrefois solitaire – n’a-t-on pas dit du professeur qu’il exerce en libéral au sein de la Fonction publique ? – le métier d’enseignant peut de moins en moins être exercé en dehors de collectifs de travail. Or ceux-ci ne se constituent et ne prennent sens que dans la proximité professionnelle : école, établissement, réseau d’éducation prioritaire ; mais aussi cycles et liaisons inter-cycles et inter degrés. Certes, il ne s’agit pas de supprimer toute possibilité d’ouverture plus personnelle, ni de rencontres plus aléatoires, au risque d’enfermement. Mais pour l’heure, les plans de formation académiques sont majoritairement construits sur la base d’un catalogue d’actions offertes à l’inscription individuelle, et encore ces actions, qui ne touchent qu’un public minoritaire, ne visent-elles avant tout que l’information sur les changements de programme et les réformes.

Les stages d’école et d’établissement occupent la portion congrue. L’expérience intéressante de la formation dans les REP+, encore balbutiante, risque l’essoufflement, en dépit des moyens qui leur ont été consacrés. Cela révèle la limite d’un modèle qui reste tourné vers les recettes traditionnelles : faire sortir de leur classe et regrouper périodiquement des enseignants en leur offrant soit du discours – utile à condition d’être d’excellente qualité – soit une mise en « ateliers-bavardage » signant pour eux l’incapacité de l’institution à fournir les réponses qu’ils attendent.

C’est ce chantier-là qui s’avère le plus difficile à ouvrir. Quelques expériences d’accompagnement d’établissement (Zarka, 2016) laissent entrevoir une possible issue, à suivre avec attention et à prendre avec prudence.

4. Développer la formation des formateurs.

Nous avons souligné la faiblesse qu’il nous semble exister dans la préparation des pairs chargés de suivre et d’accompagner les débutants. Avec le recrutement massif de ces dernières années, il a fallu dans l’urgence recruter un grand nombre de tuteurs, qu’il fut à peine possible de regrouper quelques heures pour leur expliquer leurs missions. S’agit-il de simples circonstances ? En réalité, dans le second degré cette formation des formateurs a toujours été plus que squelettique : les conseillers pédagogiques du second degré avant, comme les tuteurs aujourd’hui, sont recrutés par les inspecteurs sur la base de leurs qualités professionnelles actuelles, ce qui n’en fait pas automatiquement des formateurs. Par la suite, les dispositifs qui leurs sont offerts sont ténus et pour l’essentiel ils se forment sur le tas, sachant qu’il n’y avait pas non plus de certification⁹, introduite depuis peu.

S’il en va autrement dans le premier degré avec les maîtres formateurs dûment qualifiés, il n’est pas rare de recruter plus ou moins massivement des maîtres d’accueil temporaire, sensibilisés là encore à la va-vite à ce qu’on attend d’eux.

Lorsqu’ils existent, les plans de formation de formateurs fonctionnent encore sur le modèle du catalogue et recourent davantage à des conférences qu’à rechercher la construction de compétences spécifiques, en particulier dans l’ordre de l’analyse de l’activité professionnelle en situation et du conseil auprès des agents accompagnés.

Cette citation nous semble parfaitement résumer ces constats et ces perspectives (Kools and Stoll, 2016) :

⁹ Le CAFFA (certificat d’aptitude aux fonctions de formateur académique) n’existe pour le second degré que depuis 2015 ; il est le pendant du CAFIPEMF (Certificat d’aptitude aux fonctions d’instituteur et professeur des écoles maître formateur) du 1^{er} degré, lequel existe sous des sigles divers depuis plusieurs décennies

Notably, there has been a shift in language over the last few years, so while the term “professional development” continues to be used, there is a move towards, and increasing preference for “professional learning”. This better captures the active involvement of the educator in their own learning (Stoll et al., 2012) and nature of adult self-regulated learning (Brandsford et al., 2000) that is likely to be necessary in a world which requires teachers to be knowledge workers and schools to be learning organisations. As Easton (2008, p. 756) argues that “it is clearer today than ever that educators need to learn, and that’s why *professional learning* has replaced *professional development*. Developing is not enough. Educators must be knowledgeable and wise. They must know enough in order to change. They must change in order to get different results. They must become learners ...”. In Singapore for example teachers for the first three years of teaching have 20% less teaching hours and receive mentoring support. Professional development and learning need to be embedded into the workplace. Learning opportunities outside the school premises, for example formal education courses at universities or participation in workshops, can play an important role in the professional learning of individual staff. But research evidence clearly points to the importance of ensuring professional learning opportunities are sustainable (Darling-Hammond et al., 2009) and embedding them into the workplace (Örtenblad, 2002; OECD, 2010a; Joyce et al., 1999; Fullan, Rincon-Gallardo and Hargreaves, 2015). This is endorsed in the professional learning community and other related literature (Rosenholtz, 1989; Louis, Kruse et al, 1995; Stoll et al, 2006). Strong performing education systems like those of Singapore and Japan have institutionalised this good practice and have put the majority of professional development resources as close as possible to the point of use. In Singapore, for example, teachers are entitled to 100 hours of professional development each year. The majority of professional development is provided on site in the schools where teachers work, and is directed at the specific goals and problems teachers and school leaders are addressing in those schools. Each school has a fund for professional development that it can use to address specific knowledge and skills needs (OECD, 2015b).

Reste à trouver pour toutes ces pistes des traductions opératoires. Voici une proposition fondée sur l’idée d’allègement énoncée plus haut. Sur la base actuelle en France d’une année de stage en alternance à mi-temps en classe(s), pourquoi ne pas diviser l’autre mi-temps en trois parts égales et consacrer, sans tout bouleverser non plus :

La 1^{ère} part aux cours et ateliers dispensés en école professionnelle.

La 2^{ème} part à la préparation du mémoire professionnel.

La 3^{ème} part pourrait alors être conçue de façon plus souple et plus originale, sur le modèle de ce qui se pratique dans certaines universités et grandes écoles. En petites équipes pluridisciplinaires et en inter degrés, les étudiants stagiaires sont invités à élaborer et mettre en œuvre un projet sur la base de thématiques et de propositions de réalisations concrètes négociées entre les accompagnateurs de la démarche et les intéressés. Il faut pour cela un encadrement très serré, pas plus de 5 ou 6 personnes travaillant sur le même objet, avec bien entendu un accompagnateur ; autrement on peut douter de l’efficacité. On va dire que cela se pratique déjà. Ça reste à vérifier, d’autant que si cela se fait, c’est en général sur des durées tellement faibles que la portée de ces actions demeure insignifiante.

En quoi scénario est-il innovant et iconoclaste ? C’est qu’il impacte sérieusement les durées et les temporalités. Actuellement, les professeurs stagiaires passent deux jours en ÉSPÉ, soit en principe 432 heures sur l’année (2 journées de 6 heures X 36 semaines). En imposant une durée équilibrée aux trois parts suggérées, on donne d’abord une consistance à la troisième part, la plus innovante, avec un volume horaire théorique d’environ 140 heures, dont la plus grande partie est effectuée hors contrôle tatillon de présence mais sur la base des résultats de l’action, garantis par le tuteur qui encadre l’équipe d’enseignants et CPE stagiaires. Ensuite, en réduisant le temps formel des cours et ateliers, on oblige l’organisme de formation à opérer des choix drastiques en renonçant à la sédimentation des interventions de toutes sortes : allègement par la recherche de l’essentiel.

Pour tenter de conclure

Pour résumer notre état d'esprit, il conviendrait d'appliquer au concept de formation la même révision critique que les pédagogies nouvelles et alternatives ont soumise à l'enseignement. Son modèle pédagogique, resté essentiellement magistral, doit évoluer, de même, dussé-je choquer, que son modèle économique.

Si tant est que le professeur enseigne et l'élève apprend, car le maître ne saurait apprendre à la place de l'élève, en dépit de son obligation de « faire apprendre »¹⁰ qui commence à s'imposer, il en va de même en formation. C'est le sujet qui se forme. Et pour cela il a besoin de liberté, à condition de rendre des comptes. Il doit pouvoir effectuer des choix, prendre des initiatives tout en recherchant la coopération de ses pairs, tant débutants que plus chevronnés. Il doit s'essayer à transmettre lui-même à d'autres adultes en même temps qu'il se forme, comme l'élève qui, appelé parfois à transmettre à son tour, manifeste par ce biais sa meilleure appropriation de savoirs qui lui ont été enseignés, voire sa capacité à apprendre directement par lui-même. Et ceci nonobstant les implications éthiques fondamentales d'une telle configuration.

Le scénario d'allègement que nous avons proposé, au profit d'un développement de la démarche de projet au sein de la formation professionnelle se heurte, on s'en doute, à de nombreux obstacles que l'on devine aisément : financiers ; organisationnels ; culturels ; sans compter les intérêts particuliers et les rentes de situation qu'il bouscule. Le changement est-il possible dans ces conditions ? On ne doit pas s'en cacher la difficulté au regard de deux paramètres. Le premier concerne les « masses », les effectifs en jeu, encore plus considérables si l'on pense formation tout au long de la carrière. Les moyens à mobiliser risquent de dépasser définitivement les capacités budgétaires même les plus généreuses. À minima, on ne saurait appréhender de la même façon un master 2 qui, dans une université prestigieuse mais sans rapport avec l'enseignement, accueille bon an mal an de quinze à vingt-cinq étudiants, et les masters MEEF (Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation) qui concernent des milliers d'étudiants stagiaires. Cet effectif constitue un facteur limitant de nouveaux scénarios. Pourtant il faudra bien rechercher des solutions « écologiquement » efficaces, par l'utilisation plus optimale des moyens et des ressources existantes.

Comme en physique, la masse décrit la quantité en même temps que l'inertie. Or le système éducatif n'échappe pas à la contrainte de devoir être maintenu en son état avant même de songer à le faire changer : que d'énergie ne doit-on pas dépenser chaque année pour garantir un enseignant devant chaque classe, avec toute la « machinerie » nécessaire. Les agents le savent bien et c'est la première des grandeurs de leur fonction, mais ces opérations mobilisent l'essentiel de la ressource humaine, matérielle et temporelle.

Quand et comment détourner suffisamment de cette ressource pour se consacrer à la conduite du changement ? Visiblement, l'innovation pédagogique – qui entretient utilement la variabilité garante de possibles évolutions, comme chez le vivant – ne semble pas suffire. La volonté collective doit en prendre le relais ; or on a vu que les intérêts particuliers des acteurs et leurs conceptions s'opposent assez radicalement, d'où l'impression de sur-place faisant office de prétendu intérêt général.

L'entrée en année électorale 2017 ne va guère aider au débat serein sur ces sujets.

Paris, le 5 septembre 2016

Yves Zarka

¹⁰ L'hébreu est intéressant à cet égard, enseigner (*léamed*) et apprendre (*lilmod*) étant construits sur la même racine 'Imd' ; *léamed* = littéralement faire apprendre

Indications bibliographiques

Rosette et Jacques BONNET, *Nouvelles logiques, nouvelles compétences des cadres et des dirigeants Entre le rationnel et le sensible*, L'Harmattan, 2003

Nathalie DUVAL, 'Mise en perspective historique des pédagogies de l'individualisation et de la différenciation des apprentissages : les précurseurs en éducation nouvelle et méthodes actives (du XIXe siècle aux années 1930)', in *Administration & Éducation*, n° 150 juin 2016

Roger-François GAUTHIER et Agnès FLORIN, Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative, pour Terra Nova, 27 mai 2016 www.tnova.fr

KARSENTI, T. (2016). *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs*. Montreal, QC : AUF

KOOLS, M. and STOLL L. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

Gaston PARAVY (dir.), *Guidance professionnelle Médiation et accompagnement Avec le PEI de Reuven Feuerstein*, Chronique Sociale 2012

Antoine PROST (dir.), *La formation des maitres de 1940 à 2010*, Presses universitaires de Rennes, 2014

La formation initiale et continue des maitres, Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR, février 2003

Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009), Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR n° 2010-111, octobre 2010

Yves ZARKA, 'De nouvelles façons d'apprendre : entre le cristal et la fumée', in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 516 novembre 2014

Yves ZARKA, 'Accompagner les établissements : mission nouvelle ou nouvelle façon d'exercer le métier d'inspecteur', in *Administration & Éducation*, n° 149 mars 2016