

Cèderons-nous aux vents mauvais ?

Réflexions sur la formation des maîtres

Alain Beitone

Professeur de sciences économiques et sociales,

Formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille

Janvier 2011

Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule,
qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère,
en vain toutes les chaînes auraient été brisées,
en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ;
le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes :
celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient,
celle des maîtres et celle des esclaves.

Condorcet

Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique

Avril 1792

Je voudrais proposer ici quelques réflexions à propos de la formation des maîtres. Il y aurait bien des façons utiles d'aborder la question. Et d'abord sous l'angle des conditions institutionnelles et économiques de cette formation. La « mastérisation » de la formation des maîtres, souhaitable dans son principe, a conduit à des conditions scandaleuses et parfois dramatiques d'entrée dans le métier d'enseignant pour les lauréats des concours qui ont pris leur fonction à la rentrée 2010. Mais ces aspects sont bien connus et ont fait l'objet de critiques nombreuses de la part des organisations syndicales mais aussi dans les médias avec la publication de témoignages de professeurs stagiaires¹. Je voudrais donc traiter ici d'un aspect limité (mais selon moi important) : celui des contenus de formation en liaison avec la question plus générale de l'école démocratique.

Des vents mauvais soufflent sur le système éducatif en France².

Le vent réactionnaire

Il existe, d'une part, un vent qui est, au sens propre du terme, réactionnaire. Constatant les dysfonctionnements de l'école, ce courant propose un retour à une situation passée mythifiée. L'époque où les maîtres étaient respectés, où les élèves travaillaient et connaissaient l'orthographe grâce à la pratique générale du latin, etc. Ce discours de déploration donne lieu régulièrement à des pamphlets ou à des témoignages de jeunes enseignants qui dénoncent les désordres scolaires, l'impuissance ou la lâcheté des autorités,

¹ Un rapport ministériel le reconnaît :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/men-stagiaires.pdf>

² Et sans doute ailleurs, mais une étude comparative dépasserait largement les limites de ce texte.

la montée de la violence et du communautarisme, le règne de la pédagogie au détriment des savoirs. Ce discours a des relais politiques souvent à droite, mais parfois à gauche. On prône la sanctuarisation des établissements scolaires, le retour à l'autorité voire à l'uniforme, l'instruction civique entendue comme célébration des symboles de la République, etc. Ce courant s'exprime volontiers dans la presse conservatrice (*Le Figaro* et *Valeurs actuelles*), il est en phase avec une partie de l'opinion qui ne manque pas d'exemples de désordres scolaires mis en exergues par les médias. Il serait évidemment confortable de s'en tenir à une opposition simpliste entre la droite conservatrice et les idéaux de la gauche progressiste. Mais le paysage est malheureusement plus compliqué. A partir de l'appel aux principes républicains et à la laïcité, une partie de la gauche enseignante se retrouve sur des positions souvent voisines de celles de la droite conservatrice, notamment sur fond de critique de la pédagogie et des IUFM. Des organes de presse comme *Marianne*, *Politis* ou *Le Monde diplomatique* soutiennent souvent ces critiques « républicaines » du fonctionnement de l'école. Ils associent la critique de la pédagogie à la dénonciation du règne du marché et de la concurrence. Cette critique de la logique du marché et du consumérisme scolaire se retrouve aussi parfois dans les colonnes de la presse du SNALC, syndicat pourtant indiscutablement conservateur³. Si le fondement élitiste de ce type de discours n'est vraiment pas acceptable, il n'en demeure pas moins que certaines des critiques qui sont formulées sont assez justes, notamment quand elles dénoncent une remise en cause du rôle central des savoirs au sein de l'école.

Le vent modernisateur

Un autre discours joue cependant lui aussi un rôle très négatif dans le fonctionnement de l'école et dans les débats sur le système éducatif. Ce discours est très largement hégémonique à tous les niveaux de la hiérarchie de l'éducation nationale. Il repose généralement sur des intentions généreuses : prendre en compte l'élève et ses difficultés, favoriser la réussite de tous les élèves, lutter contre les discriminations et prendre en compte la diversité culturelle, etc. Ces préoccupations généreuses conduisent à mettre en avant la nécessité d'enseignements moins « théoriques », préconisent la pédagogie inductive, insistent sur les compétences souvent opposées explicitement aux savoirs, met en évidence la socialisation et l'éducation souvent opposée à l'instruction, prône le dépassement des disciplines scolaires et la généralisation des démarches transversales et des « enseignements à »⁴. On explique aux enseignants qu'ils ne doivent plus se situer comme ceux qui savent, mais qu'ils doivent être dans une démarche d'accompagnement. A la limite, dans cette perspective, les disciplines scolaires, la transmission des savoirs et

³ Un exemple récent de la complexité de la situation est la décision de l'association « Sauvez les lettres » d'apporter son soutien à l'Appel des 50 chercheurs en sciences de l'éducation lancé à l'initiative de J.P. Terrail et des animateurs du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php>

⁴ C'est la mode la plus récente. On n'enseigne plus la géographie, la science économique ou les SVT, mais on « éduque au développement durable ». On n'enseigne plus l'histoire, la science politique ou la philosophie mais on « éduque à la citoyenneté ». On éduque à la santé, à la sécurité, à la consommation, etc.

l'évaluation de la maîtrise des savoirs par les élèves sont perçues comme l'ennemi principal⁵. Il faudrait rompre avec ce passé révolu et entrer résolument dans une nouvelle conception moins formelle des apprentissages. L'exemple le plus récent de cette doxa de l'appareil de l'éducation nationale est donné par la mise en œuvre des enseignements d'exploration dans le cadre de la réforme des lycées. On a mis l'accent sur le fait que ces enseignements ne visaient pas à l'acquisition de savoirs, mais à une exploration⁶, de nombreux chefs d'établissements, inspecteurs, voire recteurs, en on déduit que ces enseignements ne devaient pas être évalués et ce en dépit du fait que la circulaire du 29 avril 2010 indiquait explicitement : « une évaluation est nécessaire »⁷. Ce qui est révélateur dans cet épisode c'est que la doxa hostile aux savoirs et à l'évaluation l'emporte même sur les textes officiels que la hiérarchie de l'éducation nationale est pourtant chargée, en principe, de faire appliquer.

La présence de ces deux discours dans le paysage éducatif est doublement nuisible. D'une part, ils contribuent à imposer un faux débat. Il y aurait d'une part les « républicains » favorables aux savoirs et hostiles à la pédagogie, d'autre part les « pédagogues » hostiles aux savoirs et soucieux du seul épanouissement des élèves⁸. D'autre part, et c'est beaucoup plus grave, ils se renforcent l'un l'autre. Contestes-t-on les injonctions à la transversalité, aux compétences et à la pédagogie inductive de certains responsables de l'éducation et l'on est aussitôt étiqueté comme réactionnaire, élitiste et nostalgique du cours magistral. Critique-t-on l'illusion passéiste et l'élitisme de certains « républicains » et l'on est aussitôt qualifié de pédagogue, de démagogue laxiste et de partisan de l'ignorance. Dans tout cela on passe à côté de l'essentiel : comment assurer la démocratisation de l'accès au savoir ? Comment favoriser l'enrichissement croisé des recherches en éducation et des pratiques des enseignants ? Comment refonder la confiance dans l'école et dans le caractère émancipateur de l'accès au savoir ? Comment résister aux logiques ségrégatives et concurrentielles qui sapent progressivement le service public d'éducation ?

⁵ Cette critique des disciplines scolaires se retrouve parfois sous la plume d'auteurs qui, pourtant, contribuent souvent utilement au débat sur l'école. Par exemple, à l'occasion d'un colloque Pierre Frackowiak écrit : « *L'avenir ne pourra pas se construire avec une pérennisation de savoirs cloisonnés figés transmis. Il ne pourra se construire que dans l'in-discipline, c'est-à-dire avec une place beaucoup plus importante au non-disciplinaire et dans l'indiscipline, c'est-à-dire la pensée divergente, l'esprit critique, la curiosité, l'intelligence et la liberté* ». *L'in-discipline et l'indiscipline, des savoirs vers l'éducation*, Colloque Pas de O de conduite, Palais de la mutualité, Paris, 19 juin 2010 Disponible sur le site de Philippe Meirieu, http://www.meirieu.com/FORUM/fracko_indiscipline.pdf. La référence à la complexité (façon Edgar Morin) est très présente chez les modernisateurs.

⁶ Le même débat avait eu lieu au moment de la mise en place de l'ECJS. Il avait fallu batailler ferme, en s'appuyant sur le solide programme élaboré par le groupe d'experts de l'époque présidé par Jacques Guin et qui comptait dans ses rangs Dominique Schnapper et Dominique Rousseau, pour faire admettre que cet enseignement avait bien pour mission de transmettre des savoirs. Je m'étais exprimé sur le sujet en 1999 : <http://www.eloge-des-ses.fr/textes-en-ligne/ecjs-ens-ou-edu-ab-1999.pdf>

⁷ Voir le texte que j'ai consacré à cette question à partir de l'exemple des Sciences Economiques et Sociales : <http://www.eloge-des-ses.fr/pedagogie/a-propos-de-l27evaluation-en-seconde-ab-2010.pdf>

⁸ Ce faux débat a été souvent dénoncé. Il l'est à nouveau dans un livre collectif récent publié aux éditions Armand Colin sous la direction de C. Ben Ayed (2010), **L'école démocratique. Vers un renoncement politique.**

Coup double pour la formation des maîtres

La dernière réforme de la formation des maîtres est une très bonne illustration d'articulation entre les deux types de discours. D'un côté, le gouvernement donne des gages à sa majorité conservatrice où les attaques contre la pédagogie et les IUFM sont très populaires⁹. Sur fond de retour aux « fondamentaux » annoncé par X. Darcos, les IUFM sont intégrés aux universités. Ce qui fait la joie des conservateurs de droite et de gauche qui n'ont jamais accepté que la formation des professeurs comporte d'autres éléments que les savoirs disciplinaires. Les choses rentrent donc « dans l'ordre » et les universités (sauf en de rares exceptions) récupèrent la formation disciplinaire des enseignants¹⁰. On pourrait donc voir la mastérisation comme la victoire des conservateurs et le retour à la période d'avant la loi de 1989 qui a créé les IUFM. D'autant que, les lauréats du CAPES et de l'agrégation sont ensuite formés sur le tas au contact « d'enseignants chevronnés », position qui a toujours été défendue par les critiques conservateurs des IUFM. Mais les choses sont plus complexes. Dans le même temps, le gouvernement (au grand scandale des conservateurs) a modifié les concours de recrutement en réduisant le nombre des épreuves disciplinaires et en introduisant une épreuve qui porte sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Du coup les conservateurs dénoncent la diminution des exigences disciplinaires et l'introduction du « pédagogisme » dans les concours.

Dans le même temps, une formation est mise en place pour les professeurs stagiaires qui doivent assurer désormais 18h d'enseignement¹¹. Cette formation est placée sous l'autorité des corps d'inspection et, pour l'essentiel, est consacrée à des questions transversales. Le discours officiel considère en effet que la formation disciplinaire a été donnée dans le cadre du master et qu'elle a été certifiée par les universités¹².

Une cohabitation est donc mise en place entre conservateurs (arc-boutés à la seule dimension disciplinaire du métier d'enseignants) et modernisateurs (qui plaident pour une approche transversale)¹³. Elle se traduit par un partage du travail : aux universités la

⁹ Les critiques qui pendant des années se sont déversées contre les IUFM sont révélatrices des contradictions du débat sur l'école. D'une part, on reprochait aux instituts de sacrifier les savoirs sur l'autel de la pédagogie. D'autre part on leur reprochait de ne pas délivrer une formation assez « pratique » permettant aux stagiaires d'exercer leurs responsabilités dans des classes vraiment existantes. Or, pour tenir les classes, ce ne sont pas les savoirs qui importent, affirment certains, mais les savoir-faire et les « compétences » des enseignants.

¹⁰ Au moins ceux du second degré général, la formation des professeurs des écoles, comme la formation des enseignants des disciplines technologiques et professionnelles, mobilise en général assez peu les universités.

¹¹ Bien évidemment, ce passage à 18h de service permet de réaliser des économies substantielles dans une période marquée par de nombreuses suppressions de postes d'enseignants.

¹² La distinction qui s'est imposée entre la dimension « disciplinaire » et la dimension « professionnelle » de la formation des enseignants est évidemment très contestable. La maîtrise des savoirs disciplinaires fait en effet intégralement partie de l'exercice de la profession d'enseignant.

¹³ Beaucoup de modernisateurs considèrent en effet que c'est parce que les enseignants (surtout du second degré) sont trop attachés à leur discipline, à la dimension patrimoniale des savoirs qu'ils enseignent, qu'ils se refusent à prendre en charge d'autres dimensions (plus relationnelles) du métier d'enseignant. Cette critique n'est pas dénuée de fondements. Il arrive en effet que la « grande culture » soit fétichisée et utilisée comme une violence symbolique à l'égard des élèves qui n'adhèrent pas d'emblée aux codes de la culture scolaire. On

formation « disciplinaire », à ce qui reste des IUFM la formation « professionnelle ». Cette dernière est réduite à sa dimension transversale et porte sur des questions très générales (la « sérénité scolaire », les obligations du fonctionnaire, l'éducation au développement durable, etc.). Il faut ajouter au paysage l'évolution de la formation continue des enseignants dont les moyens sont dramatiquement insuffisants et qui est de plus en plus consacrée à des aspects techniques (l'usage du tableau blanc interactif, la gestion d'une plateforme collaborative, etc.) et transversaux (l'orientation des élèves, l'aide personnalisée, etc.). Ainsi, du master à la formation continue, se dessine un paysage dans lequel les savoirs que les élèves doivent s'approprier sont traités de façon distincte de la question de l'exercice au quotidien du métier d'enseignant. Si la hiérarchie de l'éducation nationale est si attachée à la formation transversale des enseignants, c'est qu'elle considère qu'il faut d'abord résoudre des problèmes de maintien de l'ordre scolaire, qu'il faut résoudre des problèmes d'orientation, qu'il faut faire en sorte que les enseignants s'adaptent à leurs élèves, travaillent en équipe, etc. On considère donc que les enseignants savent déjà assez de choses sur le plan disciplinaire (peut-être trop) et qu'il faut donc mettre l'accent sur l'évolution de leurs savoir-faire¹⁴ et à leur savoir-être¹⁵. La plupart des porteurs de ces discours sont animés par des valeurs démocratiques, ils sont légitimement inquiets de la dégradation de la situation (notamment dans certains collèges), ils sont sincèrement attachés à la réussite de tous les élèves et à la lutte contre les discriminations. Mais ils se trompent de stratégie. D'une part, ils utilisent essentiellement des logiques managériales qui combinent la recherche de la mobilisation des personnels et l'usage de la contrainte hiérarchique¹⁶. Et ils suscitent alors la résistance des conservateurs (qui brandissent les principes républicains) et des modernisateurs (souvent assez anti-autoritaires). Au total cette stratégie de changement sur fond d'injonctions et de discours moralisateurs adressés aux enseignants se révèle totalement inefficace. D'autre part, cette stratégie passe à côté de l'essentiel, qui est l'appropriation des savoirs par les élèves. Ch. Baudelot et R. Establet dressent en quelques lignes un constat accablant : « *L'école française se porte mal. Depuis 1995, le niveau baisse. La part d'élèves faibles et très faibles ne cesse d'augmenter.*

voit parfois dans le discours des conservateurs apparaître l'idée selon laquelle il serait scandaleux de faire enseigner en collège des enseignants formés à l'université voire dans les écoles normales supérieures alors que la culture qu'ils proposent est méprisée et rejetée par des élèves « qui ne sont pas à leur place ». Mais il n'y a pas à choisir entre le savoir utilisé à des fins ségrégatives et le renoncement à la transmission des savoirs. L'enjeu central aujourd'hui, c'est la démocratisation de l'accès aux savoirs. Ce qui suppose à la fois des objectifs cognitifs ambitieux et la prise en compte des élèves tels qu'ils sont vraiment (sur les plans psychologique, social, culturel, etc.).

¹⁴ Evaluer autrement, différencier leurs méthodes pédagogiques, individualiser l'enseignement, participer à tous les aspects de la vie scolaire, etc.

¹⁵ Nouer des relations différentes avec les élèves, avec les familles, avec les autres professionnels de l'éducation.

¹⁶ On voit le rôle central des « projets » (d'établissement, d'académie) et de leur évaluation, on entend les discours sur le chef d'établissement comme chefs d'entreprise, on voit se multiplier les postes d'enseignants à profil, on voit aussi s'amplifier la logique de concurrence entre établissements comme moyen de recherche de l'efficacité.

L'accumulation d'échecs scolaires en bas n'est aucunement compensée, au sommet, qui serait mieux formée et plus étoffée »¹⁷.

La source des problèmes a été identifiée depuis longtemps. Un grand spécialiste américain de l'éducation écrivait en 1985 : « À la lecture de la littérature de recherche sur l'enseignement, il est clair que des questions centrales ne sont pas posées. L'accent est mis sur la manière dont les professeurs gèrent leurs classes, organisent les activités, allouent du temps et de la parole, structurent l'attribution des tâches, distribuent la louange et le blâme, formulent les niveaux de leurs questions et plans de leçons, et jugent la compréhension générale des élèves. Ce qui manque, ce sont les questions relatives au contenu des questions enseignées, les questions posées aux élèves, et les explications offertes. Dans une perspective de formation des professeurs, un grand nombre de questions se posent. D'où les explications des professeurs viennent-elles? Comment les professeurs décident-ils de ce qui est à enseigner, comment le représenter, comment questionner les élèves à ce propos, et comment traiter les problèmes de mécompréhension ? »¹⁸. Tout se passe comme si, en France, un quart de siècle plus tard, la formation initiale et continue des enseignants, se fondait sur cette même attitude qui consiste à ne pas poser les questions centrales : celles qui concernent les contenus d'enseignement.

Former des enseignants c'est résister

Dès lors, le choix qui s'offre à celles et ceux qui participent à la formation des enseignants est relativement simple : se soumettre aux vents mauvais ou résister. Du côté des formations disciplinaires, et jusque dans les prestigieuses écoles normales supérieures, il n'est pas rare que l'on défende les savoirs sur un mode réactionnaire et que l'on daube sur les « pédagogues » et leur « jargon ». Il faudrait que les défenseurs des savoirs acceptent de mettre en œuvre la réflexivité et l'esprit critique qu'ils prétendent défendre et qu'ils prennent conscience des stéréotypes qui structurent bien souvent le discours « républicain ». Défendre les savoirs n'a de sens que si l'on se fixe l'objectif de permettre aux élèves de s'approprier ces savoirs. Dès lors, ironiser en permanence sur la réflexion pédagogique est au mieux une contradiction, au pire la dissimulation d'une conception ségrégative de l'accès aux savoirs. Du côté des formations « professionnelles », il faut oser combattre la doxa de l'éducation nationale, même si elle a pour elle toute la puissance bureaucratique et hiérarchique. Il faut refuser de voir cette formation des enseignants se réduire à la « tenue de classe », à la « gestion des conflits », à l'utilisation du cahier de texte électronique. Il faut refuser la marginalisation des savoirs académiques dans la formation des enseignants. Il faut contester les pseudo-évidences du discours dominant sur l'individualisation des apprentissages, la pédagogie inductive, les compétences opposées aux savoirs¹⁹, le culte de la transversalité, etc.

Car, si ce discours est aujourd'hui en mesure de s'imposer par la contrainte, il n'en a pas moins des effets dévastateurs. Il est en effet toujours possible d'obtenir des candidats aux concours qu'ils tiennent le discours attendus sur la « déontologie » et sur le « maître

¹⁷ Ch. Baudelot et R. Establet (2010) : « L'échec scolaire n'est pas une fatalité » in C. Ben Ayed (dir) : **L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?**, Armand Colin.

¹⁸ Lee-S Schulman (1985/2007), *Ceux qui comprennent*, **Education et didactique**, Vol. 1, n°1 (traduction de G. Sensevy et Ch. Amade-Escot)

¹⁹ L'opposition des compétences aux savoirs est le type même du faux débat qui pollue la réflexion sur l'école.

accompagnateur » plutôt que dispensateur de savoirs. Il est toujours possible d'attribuer des moyens budgétaires aux formations transversales et de les supprimer aux formations disciplinaires, il est toujours possible de sélectionner des formateurs et des cadres de l'éducation nationale qui, par conviction ou par opportunisme, se montrent des diffuseurs zélés du discours modernisateur. Mais dans le même temps, les enseignants, confrontés aux difficultés de l'institution, repartent furieux de stages de formation continue où on ne leur a rien apporté comme connaissance ou information²⁰ mais où on leur a proposé de mettre en commun leurs expériences et leurs interrogations. Les étudiants de master et les professeurs stagiaires repartent furieux de séquences de formation vides de contenu et dont « l'animation » conduit à l'hégémonie des idées reçues. L'inadéquation massive entre le contenu (ou l'absence de contenu) de trop nombreuses formations (initiales ou continues) et les difficultés professionnelles rencontrées expliquent dans une large mesure le succès croissant des points de vue conservateurs, y compris chez les jeunes enseignants. Au début des années 2000, un sondage commandé par le SNES avait montré que les jeunes enseignants considéraient comme irréaliste l'objectif de la même scolarité pour tous les élèves. Aux injonctions moralisatrices de la hiérarchie qui demandent aux enseignants de « travailler autrement » répond de plus en plus souvent une attitude qui consiste à mettre en cause les élèves, les familles, les médias et qui trouve sa cohérence dans un discours nostalgique d'un passé scolaire imaginé où régnait l'ordre et l'amour des belles lettres.

La formation des enseignants peut contribuer à sortir de ce piège infernal, à condition de remettre en cause radicalement ses fondements et ses démarches.

Cela supposerait un vaste travail de synthèse des résultats déjà produits, des réflexions déjà conduites, cela supposerait aussi une relance vigoureuse de la recherche en éducation.

La transformation des IUFM en véritable « faculté d'éducation » au sein desquelles les aspects « disciplinaires » et les aspects « professionnels » de la formation des maîtres seraient rassemblées, au sein desquelles aussi les recherches sur la transmission des savoirs (et donc sur les savoirs eux-mêmes) seraient articulées aux recherches en psychologie cognitive, en sociologie et en philosophie de l'éducation, etc. Des facultés d'éducation qui seraient pour les enseignants en fonction un centre de ressource dans le domaine de la mise à jour des connaissances, des facultés d'éducation qui seraient articulées à un réseau d'établissements scolaires afin de concevoir et de piloter une véritable formation en alternance.

Mais un tel objectif est sans doute éloigné. Il faut pourtant agir ici et maintenant afin de faire évoluer la formation des enseignants si on ne veut pas la voir disparaître.

Quelques axes essentiels sont ici soumis au débat :

- **Former des professionnels et non des exécutants**

²⁰ Le dernier chic, ce sont en effet des formateurs qui ne forment pas des enseignants qui n'enseignent pas. A tous les niveaux on anime, comme s'il n'existait pas de savoirs sur la formation, sur la didactique, sur la sociologie de l'éducation, etc. Comme si les enseignants n'avaient pas besoin périodiquement d'un ressourcement intellectuel en prenant connaissance de l'évolution des savoirs auxquels leur enseignement se réfère.

L'une des dérives actuelles de la formation des maîtres réside dans le fait que, devant les difficultés croissantes de l'institution scolaire, la conviction semble se répandre qu'il faut renforcer le contrôle hiérarchique et/ou la pression du marché afin de rendre les enseignants plus efficaces. Beaucoup de « formations » consistent donc à lire et commenter les textes réglementaires, les « référentiels de compétence » des enseignants, les « codes de déontologie » en gestation, les « guides de bonnes pratiques pédagogiques », etc. Les représentants de la hiérarchie de l'éducation nationale sont animés par l'idée que des enseignants plus conformes, transformés en exécutants plus zélés, pourraient rendre l'école plus efficace. Cette illusion du sommet rencontre parfois l'illusion de la base où l'on voit des enseignants réclamer des consignes plus précises, des séquences pédagogiques clé en main, des « recettes pratiques » à mettre en œuvre dans les classes. C'est là une erreur majeure de trajectoire. D'abord parce que, si on vise la démocratisation de l'accès au savoir, c'est le rapport au savoir de l'enseignant qui est décisif. Un enseignant est d'abord un intellectuel, quelqu'un qui a un rapport vivant, actif, critique, à la culture. Certes l'amour pour la philosophie, la littérature ou les mathématiques ne suffit pas à faire un bon enseignant, mais transformer l'enseignant en bureaucrate terne, incapable de hauteur de vue par rapport à ce qu'il enseigne, exécutant passif de séquences conçues par d'autres, n'est certainement pas la solution. Ensuite parce que l'activité enseignante ne peut pas être taylorisée. L'enseignant doit « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude ». Chaque instant d'une séquence d'enseignement suppose de prendre des décisions pour réagir aux comportements des élèves, pour répondre à leurs questions, pour utiliser leurs erreurs afin de les faire progresser, etc. L'enseignant doit donc disposer d'une vaste base de connaissances qui porte à la fois sur les savoirs enseignés et sur les dimensions didactique et pédagogique de son activité.

Contre les idées reçues et contre les injonctions hiérarchiques, il faut considérer que former un enseignant c'est former à la fois un(e) intellectuel(le) et un(e) professionnel(le) hautement qualifié(e). Pour reprendre une formule d'Yves Chevillard, il ne faut pas se résigner à l'idée que l'enseignement est un « petit métier » et il faut donc refuser une formation des maîtres qui se réduirait à une dimension « pratico-pratique ».

- **Refonder l'idéal égalitaire**

L'enjeu majeur de l'école aujourd'hui c'est la démocratisation de l'accès au savoir ou, pour le dire autrement, c'est la question de la justice scolaire. Dans l'opinion publique, dans les discours politiques, et bien souvent hélas dans la formation des maîtres, cela semble relever de l'opinion. On aurait le choix entre une posture « égalitariste » mais irréaliste et une posture « réaliste » qui constate que les élèves ne sont pas égaux et qui s'y résigne. Ce serait affaire de « valeur » voire de croyance. Les égalitaristes dénoncent l'élitisme de leurs adversaires, lesquels ironisent sur l'angélisme des pédagogues. On est là dans le café du commerce. Or il existe une vaste littérature sur ces sujets, depuis les réflexions sur le concept même de justice (J. Rawls, A. Sen, M. Walzer, R. Dworkin, etc.) jusqu'aux travaux qui portent précisément sur la justice scolaire (M. Duru-Bellat, D. Meuret, F. Dubet, P. Merle,

etc.), sans oublier les travaux de caractère empirique qui éclairent utilement les débats (Ch. Baudelot et R. Establet, E. Maurin, G. Felouzis, C. Thélot, etc.).

Un travail rigoureux et méthodique sur ce type de question devrait constituer un des axes forts de la formation des enseignants. Il ne s'agit pas de transmettre un discours convenu de l'institution (les sempiternelles références non discutées à « l'égalité des chances » et à la « discrimination positive »), mais d'offrir un cadre de travail intellectuel collectif contribuant à forger une identité professionnelle cohérente avec une école démocratique²¹.

- **Penser les rapports de l'école et de la société**

Nombre de questions rencontrées par les enseignants dans le cadre scolaires ne peuvent pas être pensées par eux faute d'une formation et d'une réflexion sur les articulations entre l'école et la société. Dans ce domaine encore, faute de formation, les enseignants en sont souvent réduits à mobiliser des idées reçues sur la « démission des familles », la « montée de l'individualisme », la « montée de la violence », etc. Or, dans ce domaine aussi les travaux sont nombreux et remettent en cause bien des idées reçues : transformations de la famille ; évolution des rapports de genre ; rapports individu/société ; violence, insécurité, incivilités ; relation formation/emploi, ethnicisation des rapports sociaux, urbanisme, rapports écoles/quartier, etc. Il semble donc absolument nécessaire que la formation des enseignants soit le cadre d'une réflexion, appuyée sur des références solides sur les rapports entre l'école et la société. Sans oublier la dimension économique du problème. La montée de l'échec scolaire, la stagnation depuis 15 ans du taux d'accès au baccalauréat général ne sont pas seulement un problème pour l'école : en termes d'emploi, d'innovation, de compétitivité, les conséquences sont désastreuses.

- **Ne pas séparer les pratiques enseignantes des contenus de savoirs enseignés**

Actuellement, la formation des enseignants est marquée par un dualisme : d'un côté des formations aux savoirs académiques, de l'autre des formations aux « pratiques » du métier. Cette distinction n'est pas fondée car en fin de compte, ce sont toujours des savoirs sur les pratiques qui font l'objet des apprentissages. Toute formation sérieuse aux aspects dits « professionnels » du métier d'enseignant repose nécessairement sur des savoirs (savoirs en didactologie, savoirs en psychologie cognitive, savoirs dans le domaine juridique, savoirs en sociologie de l'éducation, etc.). Mais plus fondamentalement, c'est l'opposition entre les savoirs et les méthodes, l'opposition entre le « disciplinaire » et le « professionnel » qu'il faut remettre en cause. Ph. Meirieu le soulignait il y a longtemps déjà : « *Pour la formation des enseignants, je suis attaché à ne pas séparer le travail sur les contenus du travail sur les méthodes. En travaillant sur les contenus jusqu'à leur seuil de résistance épistémologique, ou sur les problèmes que posent les représentations des élèves, ou sur leur articulation avec les acquisitions antérieures, on débouche sur les méthodes. Déconnectées, celles-ci n'ont pas de sens* »²². Or aujourd'hui certains, parfois en se réclamant de Meirieu, pratiquent cette

²¹ J'ai eu la possibilité, pendant deux années consécutives d'animer un tel module de formation pour des professeurs stagiaires de diverses disciplines à l'IUFM d'Aix-Marseille. J'ai pu constater l'engagement enthousiaste de ces jeunes professeurs dans ce travail pourtant éloigné des « préoccupations immédiates » dont on les disait incapables de se dégager. En particulier, ils ont perçus l'enjeu professionnel et politique de cette réflexion pourtant très « théorique ». Assez logiquement ce module de formation a été supprimé au profit de formations plus « pratiques » et plus « concrètes ».

²² Philippe Meirieu : " *Fonder une école commune* " L'Enseignant (organe du SE-FEN) n° 101, novembre 1997

opposition en considérant que les enseignants maîtrisent suffisamment les connaissances académiques et que c'est donc sur « autre chose » (les méthodes) qu'il faudrait axer la formation²³.

Or ce découpage n'apporte pas aux enseignants ce qui serait essentiel : une formation centrée sur la démocratisation de l'accès aux savoirs des élèves²⁴. Comme l'a montré André Astolfi dans son dernier livre, il faut permettre aux élèves d'accéder à la saveur des savoirs, il faut permettre à tous les élèves de donner du sens à l'école à travers ce qu'on y apprend, il faut que les élèves éprouvent la satisfaction d'une authentique activité intellectuelle, il faut qu'ils découvrent le rôle émancipateur des savoirs. Or, de nombreux travaux l'ont montré, ceux d'Astolfi, mais aussi ceux de B. Charlot, d'Y. Chevallard, de J.P. Terrail, etc., les savoirs enseignés manquent souvent d'enjeux intellectuels. Sous prétexte de faciliter l'accès au savoir des élèves, on découpe celui-ci en tâches élémentaires qui perdent toute signification. On privilégie le concret sous prétexte de se mettre à la portée des élèves et on en reste à des aspects descriptifs sans grande portée cognitive. Il faut donc que la formation des maîtres soit l'occasion d'une mise à plat de la gestion des rapports aux savoirs dans l'école : *« la façon de faire depuis trente ans ne marche pas. Les échecs sont toujours aussi importants proportionnellement. Quelque chose ne va pas dans ce qui se joue entre les élèves et les savoirs. Il faut donc remettre en cause la ligne pédagogique dominante dont l'un des grands principes est " plus on est d'origine populaire, plus il faut faire dans le concret ". Plus largement, " plus on a des élèves d'origine populaire, moins il faut être ambitieux ". Mais, d'évidence, faire dans le " concret " ne réduit pas l'échec scolaire »*²⁵.

La formation des maîtres devrait donc se centrer sur le travail collectif de construction de situations didactiques permettant aux élèves un accès égalitaire à des savoirs ambitieux seuls à même d'avoir du sens et de contribuer tout à la fois à leur réussite scolaire et à leur formation de citoyens autonomes. En ce sens, si le travail en commun de professeurs de différentes disciplines peut se révéler très utile, il est totalement illusoire de former les professeurs à des « méthodes » d'enseignement en faisant l'impasse sur les savoirs, c'est-à-dire en laissant au professeur la charge de concevoir et de mettre en œuvre le travail sur les savoirs dans la classe.

- **Ancrer la formation des maîtres sur la recherche**

En liaison avec l'idée que l'enseignant est un intellectuel et un professionnel réflexif, la formation doit être articulée à la recherche. La chose est généralement admise, notamment

²³ Dans les IUFM aujourd'hui ce travers est renforcé par le fait qu'un partage de territoire a été opéré : aux instances universitaires traditionnelles la formation « disciplinaire », à l'IUFM la formation « professionnelle et transversale ».

²⁴ B. Lahire y insiste : *« Oui, l'école peut contribuer dans son ordre propre à réduire les inégalités face à la culture scolaire en ne cédant pas aux charmes du spontanéisme, du romantisme, du pseudo-égalitarisme des enseignants et des enseignés, etc., en s'efforçant d'explicitier l'implicite, et en réfléchissant à tout ce que cache comme non-dits ou comme présumés les demandes et injonctions scolaires les plus banales »*. Communication au Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, 3,4,5 octobre 1997

²⁵ Jean-Pierre Terrail : " Crise de l'école : mettre les cartes sur la table " **L'Université syndicaliste** (organe du SNES/FSU), n° 460, mars 1998

en ce qui concerne la recherche en éducation. Il faut cependant insister sur le fait que les enseignants doivent aussi rester en contact avec la recherche dans les disciplines de référence de la discipline scolaire qu'ils enseignent. Pour ne pas rester trop général je prendrais quelques exemples empruntés à ma discipline. La sociologie de la culture s'est beaucoup renouvelée depuis quelques décennies (essor des *Cultural Studies*, travaux de B. Lahire, d'O. Donnat, de Ph. Coulangeon, d'E. Macé, de R. Peterson, J.L. Fabiani, A. Hennion, E. Pedler, etc.). On ne peut donc plus s'en tenir au débat des années 1960 et à la version de base de la théorie de la légitimité culturelle telle qu'elle était présentée par P. Bourdieu dans la distinction. Il ne s'agit pas de « se mettre à jour » pour le plaisir. En réalité ces développements récents sont de nature à donner plus de sens aux apprentissages des élèves car ils prennent en compte davantage la diversité des pratiques, leur dimension individuelle, ils permettent de donner des exemples relatifs à des styles musicaux ou à des pratiques plus proches des élèves. De la même façon, le krach financier de 2007-2009 ne peut être compris que si l'on mobilise des aspects relativement récents de la recherche (asymétries d'informations, importance des règles prudentielles, bulles spéculatives, fonctionnement du marché des subprimes et de la titrisation, etc.). Il faut aux enseignants à la fois une connaissance de ces développements des savoirs académiques et (inséparablement) une réflexion sur les dispositifs didactiques susceptibles de permettre aux élèves de réaliser les apprentissages.

On voit mal comment une formation générale sur les « méthodes » pédagogiques pourrait permettre aux professeurs de SES de déterminer quels savoirs doivent être enseignés, comment gérer ces savoirs sur le plan didactique pour qu'ils prennent du sens pour les élèves, comment évaluer l'appropriation de ces savoirs par les élèves, etc.

Conclusion : Changer les choses dès maintenant

Rien de ce qui figure ci-dessus n'est original. Et pourtant, on ne peut échapper au sentiment d'un enlèvement de la formation des maîtres sur fond de renoncement au projet d'une école démocratique. Même si, ici ou là, les formateurs peuvent s'accorder sur les perspectives générales, on constate en pratique le maintien de la domination de stéréotypes anciens (la méfiance à l'égard des pédagogies explicites, à l'égard des objectifs de transmission des savoirs, le primat accordé à « l'activisme langagier »²⁶, etc.) et l'articulation avec des discours managériaux qui se présentent comme modernisateurs (accent sur les compétences, sur les savoir-être, sur les approches transversales, etc.).

Un sursaut doit se produire. Les IUFM sont des institutions universitaires, ils doivent user de la liberté intellectuelle que leur confère ce statut. Il faut donc oser mettre en cause la doxa en vigueur dans l'éducation nationale, il faut réaffirmer le projet émancipateur de l'école démocratique, il faut replacer le savoir et la culture au cœur de l'école, il faut refuser d'opposer les savoirs et la pédagogie et il faut structurer la formation des maîtres à partir de

²⁶ La formule est de Jérôme Deauvieu : « *Observer et comprendre les pratiques enseignantes* », **Sociologie du travail**, n° 49, 2007, (p. 100-118). Deauvieu montre qu'il y a contradiction entre cet activisme langagier qui donne la priorité à l'expression des élèves et une véritable activité intellectuelle.

cette vision inséparablement scientifique et critique. Les fondateurs de l'école républicaine, les rédacteurs du plan Langevin-Wallon, n'ont pas fait autre chose dans les conditions de leur temps. Ils ne séparaient pas leur projet social et politique de leur projet scolaire. C'est à partir d'une refondation de ce projet, dans les conditions sociales et scientifiques d'aujourd'hui, que la formation des maîtres doit être repensée.

Il faut pour cela aller à contre-courant de tous les bréviaires des idées reçues. Mais n'est-ce pas justement la nature de l'université que d'être « une maison où l'on pense librement » ?