

## **A quoi peut bien servir une réforme de la formation des enseignants ?**

Pour citer ce texte : Pesce S. (2014). « A quoi peut bien servir une réforme de la formation des enseignants ? », *Année de la Recherche en Sciences de l'éducation*, Vol. 2013/1, Table ronde formation des enseignants.

Alors que la mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants a démarré il y a quelques mois à peine (avec l'ouverture des premiers « M1 ÉSPÉ »), un grand nombre de commentaires et d'analyses nous sont donnés à lire. Chercheurs, syndicats, politiques, professionnels, qui ont pour la plupart un avis bien arrêté sur la question, décortiquent la réforme selon une même logique : je sais précisément ce qu'il fallait faire, je suis donc en mesure de corriger la copie du gouvernement.

Voici donc une énième opinion sur la question, avec peut-être une très légère nuance... pro ou anti-refondation, la plupart des textes et discours qui nous sont offerts semblent partager un même présupposé : il y aurait un lien étroit entre les choix faits quant aux modalités de la formation initiale des enseignants et la qualité de l'enseignement en France. C'est de ce présupposé que je propose de m'éloigner... pour le reste je vais, comme tout le monde, proposer une opinion (car reconnaissons qu'il ne s'agit de rien d'autre que ça), tout en sachant pertinemment qu'il est bien trop tôt pour mesurer les effets de la réforme.

### **Trois hypothèses sur la fonction d'une réforme de la formation des enseignants**

Il me semble qu'on pose en ce moment assez peu cette question : à quoi sert une réforme, par exemple dans le domaine de l'éducation... et par exemple celle de la formation des enseignants ?

Première hypothèse, « la réforme politique et/ou politicienne » : elle permet à un gouvernement d'affirmer ses choix, de se positionner vis-à-vis du public en revendiquant une certaine position idéologique ou théorique à propos d'une question. De ce point de vue, une bonne réforme exprimerait précisément les principes défendus par un gouvernement et le parti qui l'a porté au pouvoir. Ou bien elle produirait au sein de l'opinion un sentiment de cohérence, voire une certaine satisfaction, et garantirait des voix aux prochaines élections. Ou encore, et c'est plus important, indépendamment de tout calcul politicien, elle permettrait d'affirmer des principes, des valeurs, des visées, une certaine vision des problématiques qu'elle a pour fonction de traiter : une visée politique au sens fort et noble du terme.

Deuxième hypothèse, assez audacieuse, « la réforme des cadres et des normes » : une réforme produirait non pas des pratiques, des situations et des comportements, mais un système de normes et un cadre général au regard desquels des pratiques, des situations, des comportements pourraient (potentiellement) émerger, selon des directions qui échappent en grande partie aux auteurs de la réforme. Une telle hypothèse supposerait un certain lâcher-prise des politiques, évacuerait l'idée de la toute-puissance de l'État, reconnaîtrait une certaine autonomie aux acteurs sociaux, un peu comme on pourrait le faire, par exemple, dans une démocratie.

Troisième hypothèse, parfait contraire de la précédente, « la réforme démiurgique » : la réforme transforme la réalité sociale qu'elle a pour vocation de manipuler. C'est une hypothèse qui a le vent en poupe, ce que l'on peut comprendre dans un état jacobin comme le nôtre. Selon cette hypothèse, la réforme a un effet direct sur les pratiques, les situations, les comportements. Ainsi, par exemple, une réforme de la formation des enseignants produit de la compétence parmi les enseignants, et a au bout du compte des effets bénéfiques sur la qualité de notre École. Une réforme de l'enseignement (par de nouveaux programmes) produit de nouvelles pratiques pédagogiques (et donc de meilleurs résultats aux prochains tests PISA).

Mon impression est que la plupart des « évaluations » de la réforme résultent d'une franche adhésion à la troisième hypothèse... dont on peut questionner la validité. Je me propose dans ce qui suit d'imaginer ce que l'on peut dire de cette réforme, selon qu'on se situe dans telle ou telle de ces hypothèses.

### **La réforme de la formation au regard de l'hypothèse politique/politicienne**

Il y avait probablement bien, comme il y a toujours, un enjeu politique dans la réforme, et c'est de bonne guerre : le gouvernement avait quelque chose à nous dire, et il l'a fait. Après les réformes menées par le précédent gouvernement et le sentiment assez partagé dans le monde éducatif que Nicolas Sarkozy avait cassé la formation des enseignants et l'école elle-même, le nouveau gouvernement considérait probablement qu'il était de son devoir de réaffirmer l'importance de l'école et de valoriser le statut d'enseignant : rendre hommage aux acteurs de l'école fait partie de l'identité de la gauche, et la gauche soigne logiquement son image. C'est un aspect de la réforme probablement essentiel du point de vue de la vie politique, fondamental du point de vue de l'expérience quotidienne et du sentiment des enseignants (et pour cette raison très respectable), beaucoup moins peut-être du point de vue de la réalité quotidienne des classes. Bien sûr certains supposent un lien direct entre valorisation du métier (par le salaire notamment) et réussite des élèves. Cependant, bien que je sois prêt à défendre de manière purement idéologique cette hypothèse (je suis finalement vaguement prof moi-même, je m'autorise à être un peu corporatiste) il reste à prouver, sur le plan scientifique, la réalité d'un tel lien de cause à effet.

Mais la dimension idéologique ne se réduit pas à la question politique, elle inclut le champ *du* politique à proprement parler, la question des visées et de l'affirmation des principes, la dimension symbolique du discours politique, qui est loin d'être un détail. Par la réforme le gouvernement a revendiqué des valeurs et des principes, et l'on ne peut que s'en réjouir (dans la mesure bien sûr où l'on partage ces principes et valeurs —je rappelle qu'on parle ici d'idéologie, mais c'est là une question de philosophie ou de position citoyenne, pas de science). Le gouvernement a ainsi affirmé que l'éducation était une chose sérieuse, que les enseignants avaient un rôle essentiel à jouer dans la société, et que la question de leur formation non seulement était importante, mais relevait par ailleurs de la responsabilité de la Nation.

Bien sûr, la poursuite d'une telle visée ne va pas sans quelques approximations. L'illusion était répandue que le précédent gouvernement avait tout bonnement supprimé la formation des enseignants ainsi que les IUFM. On peut comprendre que dans l'élan de la réforme la gauche ait surfé sur la vague, et ait fait comme si cela était vrai. Que ce récit fût une fable n'avait pas, sur ce plan idéologique, grande importance : c'est bien par rapport à lui que la gauche devait se positionner, en affirmant la supposée recréation de la formation. Non, la formation des enseignants n'avait pas (encore) disparu, et oui les IUFM existaient toujours. Cela ne veut pas dire que rien d'inquiétant ne se tramait, ni que rien n'avait changé dans la formation des enseignants.

### **La réforme au regard de l'hypothèse d'une transformation des cadres et des normes**

Les auteurs de la précédente réforme avaient créé un contexte qu'il faut comprendre pour se positionner quant à la « refondation » et à son volet consacré à la formation des enseignants. Or il est à peu près certain que le grand public est resté assez ignorant de ce contexte, et n'a pas pris conscience des visées de la précédente réforme de la formation des enseignants : une réforme caractérisée non pas par la suppression de la formation, mais par l'intégration des IUFM dans les universités, et avec elle par la disparition d'un tronc commun de formation. Beaucoup ont cru que cette réforme n'était *rien d'autre que* (elle l'était bien sûr aussi)

l'aboutissement de la rhétorique anti-IUFM et « anti-pédagogue » des droites françaises. Ce qui était en préparation (ce n'est pas un secret dans les « milieux autorisés »), c'était la progressive disparition du concours (qui devait, à moyen terme, être remplacé par le recrutement d'enseignants contractuels titulaires d'un master). La « nouvelle formation » des chefs d'établissement préparait ces derniers à devenir de super-DRH en charge de recruter et de manager ces contractuels appelés à remplacer un jour l'essentiel des fonctionnaires de l'Éducation Nationale : plus de concours, plus de recrutement et de mouvements nationaux, plus de formation commune et donc, plus important, plus, ou presque plus, de fonctionnaires<sup>1</sup>.

Des effets pédagogiques n'en étaient pas moins visés. Contre des IUFM accusés de transmettre une idéologie « pédagogue », confier la formation des enseignants à l'université donnait l'espoir aux auteurs de la réforme que la formation se recentrerait sur les contenus. Dès lors que la formation d'enseignants du secondaire était assurée par des enseignants-chercheurs « disciplinaires », la formation se centrait sur ces contenus disciplinaires, et des connaissances et compétences transversales étaient évacuées. Cet effet a ponctuellement au moins été observé dans la formation des enseignants du secondaire dans nombre d'universités, probablement moins dans le cas des enseignants du premier degré, dès lors que les sciences de l'éducation jouaient un rôle dans la formation. Si la réforme de 2013 était attendue par nombre d'acteurs et d'observateurs, c'était aussi parce qu'elle devait permettre de retrouver un certain équilibre entre contenus disciplinaires et transversaux.

Finalement, du point de vue de la pédagogie de la formation des enseignants, l'universitarisation pouvait présager d'une transformation radicale : remise en question du travail en petits groupes, de l'alternance (notamment parce que l'employeur n'était plus dans la boucle), disparition des analyses de pratiques... et par la même privilège accordé au modèle « universitaire » : cours magistraux en amphi, partiels basés sur l'évaluation des connaissances acquises, place secondaire des TD.

Dans ce contexte, la création des ÉSPÉ était tout à fait pertinente au regard de notre seconde hypothèse : une réforme visant à agir sur les normes et les cadres, plutôt que les situations, les pratiques, les comportements. La réforme avait pour visée de renationaliser une formation des enseignants dont la disparition n'était pas encore une réalité, mais pouvait le devenir... une formation qui existait toujours, mais qui avait perdu l'un de ses caractères d'avant 2009-2010 : ses contenus et modalités n'étaient plus déterminés selon un programme national, à destination de l'ensemble des candidats. J'insiste : dire que la création des ÉSPÉ vient recréer une formation initiale qui avait disparu semble un artifice rhétorique excessif. Non, la formation n'avait pas été supprimée. Elle n'était plus une obligation (il fallait pour devenir enseignant être titulaire d'un master et réussir le concours), et en conséquence il n'y avait plus de tronc commun de la formation enseignante. De la même manière les IUFM n'ont pas disparu : ils ont perdu une certaine indépendance en devenant des écoles internes, au sein des universités... mais c'était bien toujours au sein de ces IUFM que les (bien moins nombreux) candidats continuaient, pour l'essentiel, à se former. Oui, c'était là un projet, et les réformes élaborées sous Nicolas Sarkozy en constituaient les phases préparatoires, mais ce projet n'était pas encore mis en œuvre en 2012<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir par exemple Frédéric Dumoulin, Dépêche AFP du 9 novembre 2001, « UMP: les libéraux s'organisent à leur tour pour peser sur le débat de 2012 » ; ainsi que la proposition de loi n° 3088, visant à réserver le statut de la fonction publique aux agents exerçant une fonction régaliennne, soumise par Jean-François Mancel le 13 janvier 2011.

<sup>2</sup> Pour autant, la réforme précédente avait probablement réussi à produire nombre des effets qu'elle visait. Officiellement, le programme commun de formation a disparu ; la réforme s'est accompagnée de la suppression d'un grand nombre de postes de fonctionnaires ; et surtout la communication autour de la réforme de la formation (beaucoup ont cru que la formation avait tout bonnement disparu) a contribué à la réduction drastique du nombre de candidats : 18617 candidats présents aux concours externes de PE en 2012, contre 52672 en 2007 ; voir les notes d'information de l'éducation nationale sur les concours de recrutement des professeurs des écoles.

Avec l'élection de François Hollande, il ne faisait pas de doute qu'un tel projet serait remis en question. Une formation nationale a été remise en place, les enseignants bénéficient d'un tronc commun de formation. La disparition du concours n'a pas été annoncée (et ne le sera probablement pas bientôt). L'existence d'un corps d'enseignants fonctionnaires n'est plus remise en question. Et l'employeur (l'éducation nationale) a retrouvé une place, bien que précaire, dans la formation des enseignants sur laquelle ce dernier n'avait plus, depuis 2009, son mot à dire. Ce sont là finalement les principaux enjeux, politiques et institutionnels, que les acteurs de la réforme s'étaient proposés de relever, et à mon sens ils l'ont fait. L'État reprend ainsi en mains la formation des enseignants, et promet de conserver la main sur le recrutement des personnels d'enseignement et le management de leur carrière. Autre aspect prometteur du démarrage de la réforme : cette « renationalisation » de l'éducation nationale s'accompagnait, avec le travail de la « refondation », d'une concertation d'envergure qui promettait (et je le pense a permis) une très large participation des citoyens (professionnels, parents, associations d'éducation populaire, etc.) concernés par la question.

Si l'on se situe dans la seconde hypothèse, si l'on considère que la fonction d'une réforme est de produire un cadre, de revendiquer des normes, alors la refondation a plutôt bien joué son rôle en permettant la création des ÉSPÉ.

### **La réforme au regard de l'hypothèse démiurgique**

Mais il y a une troisième hypothèse quant à la fonction de la réforme, et c'est je crois celle qui a le plus de succès parmi ceux qui commentent la refondation et la création des ÉSPÉ. C'est l'hypothèse démiurgique, qui considère que par le moyen de la réforme de la formation le gouvernement a le pouvoir de produire la réalité... en d'autres termes de transformer les pratiques enseignantes, la culture du corps professoral, la réalité quotidienne des classes, et les résultats des élèves. Dans ce cadre, répondre à la question « cette réforme est-elle bonne ? » revient à adopter l'une des trois postures suivantes : j'aime beaucoup cette réforme, car je pense qu'elle va nous fournir de très bons enseignants (réponse A) ; je n'aime pas du tout cette réforme, qui ne va pas nous aider à changer l'école (réponse B) ; j'attends de voir (réponse C, que je trouve pour ma part la plus sage). Pour être honnête, personne ne sait quels effets aura la création des ÉSPÉ, et les deux principales réponses que l'on peut lire entre les lignes sont : cette réforme me satisfait pleinement sur le plan idéologique, je me fais donc croire qu'elle est pertinente sur un plan pragmatique et qu'elle nous donnera d'excellents profs et d'excellents résultats aux prochains tests PISA (et au fait, je vote plutôt à gauche : réponse A) ; je déteste les pédagogues, les IUFM étaient un repère de hippies, je suis convaincu (mais je n'ai pas le moyen de prouver la pertinence de cette opinion) que quand on maîtrise bien son sujet on est forcément un bon prof (et bien sûr je vote plutôt à droite : réponse B).

Le gouvernement a tout fait pour mettre en avant l'idée saugrenue (peut-être parce que ceux qui en participent y croient *vraiment*) qu'il existe un lien étroit entre la formation initiale des enseignants et la qualité de l'enseignement, ou pour le dire autrement que la formation initiale est *la* principale cause de la qualité de l'enseignement. Ainsi la réforme de la formation, associée à un aménagement des programmes, devait avoir un effet sur la professionnalité enseignante et les pratiques de classes. Rappelons que la réflexion sur la création des ÉSPÉ était pleinement inscrite dans la concertation sur la refondation, la formation des enseignants constituant la quatrième thématique de la refondation. Dans sa conférence de presse précédant la rentrée 2013, Vincent Peillon présente les ÉSPÉ dans la première rubrique de son exposé, « donner à chacun les moyens de mieux apprendre »<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-refondation-ecole-fait-rentree.html>

C'est à mon sens ici que les choses se corsent. Je suis prêt à reconnaître la qualité de la réforme au regard des deux premières « hypothèses » sur les fonctions d'une réforme que j'ai formulées. Au regard de la troisième, je ne considère pas que la réforme est bonne... je ne considère pas non plus qu'elle est mauvaise : je dénonce la faille logique qui se dissimule derrière l'idée même, relevant selon moi d'une forme de pensée magique, qu'il existerait un lien entre formation initiale et pratiques pédagogiques. On passe à côté du problème (de la transformation de l'école) dès lors qu'on le réduit à la question de la formation initiale. Vouloir réformer le quotidien de l'école en modifiant les caractéristiques d'une formation initiale d'une durée de deux ans constitue selon moi une forme d'action relevant d'une catégorie très particulière, catégorie dont relèvent également la réalisation d'une opération de microchirurgie à la tronçonneuse, le vidage d'une piscine à la petite cuillère ou l'interprétation du concerto pour clarinette de Mozart sans clarinette. Ce sont des entreprises non seulement vouées à l'échec, mais qui par ailleurs révèlent, avant même l'observation des résultats, une manière tout à fait surprenante de poser les problèmes : il s'agit dans tous les cas d'entreprises absurdes. Bref, je disais plus haut que j'étais séduit par la réponse « attendons de voir, il est un peu tôt », mais je me laissais peut-être entraîner par mon élan : il n'y a rien à attendre.

### **Qu'y a-t-il derrière l'hypothèse démiurgique ?**

Derrière cette hypothèse (meilleure formation initiale = meilleures pratiques pédagogiques = meilleurs résultats des élèves), il y a d'abord une sorte d'habitude, une vilaine manie pourrait-on dire. Nous avons un état jacobin, et nous pensons que nous pouvons changer la réalité quotidienne par le moyen de réformes centralisées et descendantes. C'est comme ça qu'on s'y prend non pas parce qu'on pense que c'est bien : en fait on n'y pense pas vraiment, on n'a tout simplement pas idée qu'il pourrait en aller autrement, ou bien que la question se pose. C'est donc à l'intérieur de ce cadre de pensée que l'on élabore ce que l'on croit constituer les conditions de la transformation des pratiques d'enseignement, cadre dans lequel on injecte toutes nos conceptions de l'école, de l'enseignement, de l'éducation, de la formation... on se contentera ici d'en citer quelques unes.

#### *Réductionnisme, positivisme, généralisations abusives : « le bonheur des experts »<sup>4</sup>*

Pas besoin de rappeler ici quelle forme de positivisme a présidé à la naissance de la forme scolaire, si ce n'est en quelques mots. L'école se construit, apports de la psychologie à l'appui, sur l'idée que la science pour nous expliquer comment fonctionne chacun des enfants que l'école accueille. Les cas particuliers (les enfants observés par les psychologues dans le cadre de leur activité de recherche expérimentale) fournissent par généralisation un modèle (le fameux enfant théorique dont on sait ce qu'il apprend, quand, comment, à quelles conditions, par quelles méthodes) qui permet d'élaborer des programmes, faits de contenus et de méthodes, dont on pense pouvoir prévoir les effets sur chaque enfant particulier scolarisé.

Finalement, rien n'a changé. On continue pour l'essentiel de croire que la situation pédagogique n'est pas une situation complexe, qu'on peut la décomposer en petits problèmes particuliers, et répondre à chacun de ces problèmes par des réponses simples, fournies par des experts. On n'a toujours pas compris que les classes accueillent des sujets particuliers, dans des contextes particuliers, au sein desquels devaient se construire des réponses particulières. Les experts fournissent donc des réponses précises (telle méthode de lecture, telle modalité de gestion de classe, si je fais ceci il se passera cela) : il ne reste qu'à transmettre à grande échelle des connaissances aux futurs enseignants.

---

<sup>4</sup> J'emprunte cette expression à Philippe Vienne, plus précisément à son ouvrage de 2009 sur les violences à l'école, publié chez Syllepse.

### Il y a une « formation à... », comme il y a des « éducations à... »

Au regard de ce drôle de modèle positiviste et réductionniste, on procède, pour élaborer un programme de formation, comme on procède pour construire un curriculum scolaire. On entre par les contenus, et on fait la liste des thèmes à propos desquels il faudra « professer » ; dans la société, on règle les problèmes d'obésité par une éducation à la nutrition, les problèmes de télévision abrutissante par une éducation à l'image, les problèmes de relations filles-garçons par une éducation sexuelle et affective. Des petits paquets de contenus, rangés dans des petites cases, sous la forme de petits cours et de petits supports pédagogiques, évacuant des liens indispensables et le tableau plus général de la construction d'un sujet, l'importance de l'articulation entre expérience vécue et activité réflexive collective, l'importance d'inscrire la construction de ces « compétences sociales » dans l'expérience quotidienne des sujets et leur environnement.

Même chose à dans les ÉSPÉ : puisqu'on enseigne mieux quand on comprend comment fonctionne un enfant, il faut des cours de psychologie ; puisque les méthodes pédagogiques sont importantes pour que les élèves apprennent bien, alors faisons des cours sur les méthodes pédagogiques ; puisque les profs devront mettre en œuvre les dispositifs de l'éducation nationale, faisons des cours pour présenter ces dispositifs ; la recherche scientifique étant une activité réflexive, faisons des cours de méthodologie de recherche, ils rendront (bien sûr) les enseignants réflexifs ; et les enfants sont agités de nos jours dans classes ? Ma foi, proposons donc des cours sur la tenue de classe ! Bref, des petits contenus, rangés dans des petites cases (unités d'enseignement et éléments constitutifs), programmés longtemps à l'avance, pour tous, sans lien avec l'expérience des sujets ou leurs questions, et si possible jamais articulés entre eux.

### Intitulés d'UE communs = culture commune

Une idée très présente dans la rédaction des maquettes des ÉSPÉ est la suivante : il faut un tronc commun pour créer une culture commune au sein des enseignants. Oui, trois fois oui, voilà une idée fort intéressante. Mais la manière de penser cette culture commune, du fait de cette entrée par les contenus, est particulièrement problématique. Pour construire une culture commune, on décide d'abord qu'il faut des *connaissances* communes (voilà une première réduction : la culture commune pourrait par exemple tout autant être pensée comme le résultat d'une *expérience* commune, de modalités de coopération vécues ensemble, d'un statut partagé, ainsi par exemple par la reconnaissance de la valeur du travail fourni sur le terrain dans le cadre de l'alternance). On suppose ensuite que les *connaissances* prennent la forme d'énoncés verbaux contenus dans les *apports* faits par des enseignants (notamment dans des cours magistraux : on oublie, par exemple, la nécessité d'organiser la condition de changements conceptuels). Puis l'on affirme que l'on peut déterminer ce que sont ces apports en fabriquant des « UE » et des « EC » qui se résumeront finalement à chaque fois à un intitulé (« connaissance des publics »), à un descriptif de 5 lignes (« on abordera les grands courants de la psychologie de l'enfant... ») et à un volume horaire.

Bref, ce que l'on appelle dans le jargon la bonne vieille ingénierie de formation de grand-papa (celle des années 1970, disons), au terme de laquelle on arrive à cette étrange affirmation : des intitulés d'EC communs constituent un tronc commun de formation qui assure une culture commune aux enseignants. Les rédacteurs des maquettes (dont je fais partie) se prennent les pieds dans le tapis un peu plus à chaque pas, pour nous offrir comme tableau final une sorte de cascade technico-pédagogique assez rocambolesque et plutôt dangereuse.

### Formation initiale et apprentissage désincarné

L'illusion que ces intitulés communs produisent une culture commune est une chose ; l'illusion que des *contenus* (communs ou pas) produisent des pratiques et des compétences en

est une autre, qui peut tout autant nous interroger. Voilà donc une entrée *d'abord* par les contenus, plutôt, par exemple, que par la question des méthodes de formation, des modalités d'organisation de la formation, des statuts, de l'ingénierie pédagogique. Cette entrée traduit probablement un idéal de la formation comme désincarnée, et de la compétence comme découlant assez directement de la connaissance : on oublie que la construction des compétences complexes nécessaires à l'enseignement nécessite une progressive incorporation, par la médiation de l'expérience et de l'activité réflexive. Et ce privilège accordé aux contenus est sans doute aussi le résultat des jeux de pouvoir, des diverses actions de lobbying opérées par celles et ceux qui ont défendu ces multiples objets de formation.

Certains me diront que je fais ici preuve d'une très grande mauvaise foi, dans le sens où l'entrée par les contenus n'est pas la seule dans la création des ESPÉ : les mêmes me diront (et ils auront raison) que cette réforme se préoccupe précisément d'autres dimensions de la formation... ainsi en recréant l'alternance, en interrogeant la « place des professionnels » dans la formation, la tutelle et l'organisation de ces écoles supérieures, leurs liens avec l'employeur. Tout cela me semble très juste : en agissant sur ces leviers, la réforme semble tout à fait pertinente en ce qu'elle travaille sur le cadre, et détermine les contours d'une action dont les acteurs devront déterminer les traits. Oui, la réforme fait son travail lorsqu'elle offre un cadre (c'est son boulot), elle se trompe quand elle en détermine le contenu. A ceci près peut-être que ces décisions portant sur le cadre relèvent elles aussi d'une même logique d'expertise, d'un certain type de diagnostic, et de réponses générales, parfois produites à l'emporte-pièce : le discours sur le retour des professionnels dans la formation des enseignants est le résultat d'un présupposé selon lequel tous les formateurs IUFM sont, depuis 2009, des vieux barbons égarés dans leurs livres et qui n'ont pas vu un enfant depuis la guerre de 14. Et face à ce présupposé bien ancré, il ne sert probablement à rien de rappeler que la plupart des formateurs, enseignants-chercheurs ou pas, passent une grande part de leur temps sur les terrains et avec les équipes, que tous sont d'anciens enseignants et que certains d'entre eux sont des « temps partagés » (mi-temps dans une classe, mi-temps à l'IUFM)... ni que les formateurs sont eux-mêmes des *professionnels*, exerçant une activité avec des vrais gens, dans des vrais salles de cours, faisant de la pédagogie, même, pour certains, et non de purs esprits perdus dans le ciel des idées<sup>5</sup>.

Par ailleurs, l'alternance constitue bien sûr, sur le papier, un élément essentiel de ce fameux cadre de la formation. Reste à savoir si la didactisation à l'extrême de la formation, sa centration sur des contenus cloisonnés et programmés à l'avance, dans des espaces qui ne sont pas articulés, laisseront se construire une véritable formation par alternance : celle qui suppose, comme nombre de praticiens et de chercheurs l'ont expliqué, non pas une juxtaposition mais une intégration de la formation formelle et de l'expérience de terrain ; la capacité à déterminer, construire, planifier les contenus de formation en fonction des questions émergeant du passage sur le terrain ; exigeant ainsi que les équipes de formation d'une part oublient les programmes figés, apprennent l'art de l'improvisation, et articulent leurs interventions. Je suppose que, comme la mienne, d'autres universités exigent que soient annoncés dès septembre (parce que le logiciel l'exige) les dates et horaires des séances, leur durée, le nom des intervenants, la salle utilisée, et le contenu abordé, ainsi que les modalités d'évaluation prévues. Il est alors peu probable qu'émerge un jour quoi que ce soit qui ressemble, même de loin, à de l'alternance intégrative, quoi que ce soit d'ailleurs qui se rapproche de ce que l'on nomme généralement *formation* : à défaut de « formation », il faudra se contenter de faire de l'« enseignement », et renoncer alors à toute volonté de professionnalisation des enseignants.

---

<sup>5</sup> On me répondra peut-être que « oui, mais c'est pareil... » ; alors effectivement, si c'est pas pareil...

### Formation sur = formation à = formation par la recherche

Dans le cadre de l'universitarisation, « la recherche » prend une place essentielle dans la formation des enseignants, depuis les réformes de 2009-2010. Cette idée est réaffirmée aujourd'hui. Si le projet consiste à transformer les enseignants en chercheurs de terrain, c'est probablement l'occasion de faire bien de choses passionnantes : éducation populaire et éducation nouvelle ont travaillé depuis des décennies cette question, notamment dans le cadre de nombreuses expériences pédagogiques. L'on peut alors constituer les groupes d'étudiants comme des communautés d'enquête, élaborant ensemble des connaissances, des compétences, en faisant l'expérience de modalités de pensée et de coopération qu'ils pourront transférer dans leurs classes<sup>6</sup> (plutôt que de les former par l'apport de contenus et leur donner le sentiment qu'ils devront faire la même chose dans leurs classes) ; fonder l'apprentissage professionnel sur le développement d'une posture active plutôt que sur la réception passive de contenus ; développer au sein de la communauté enseignante une capacité réflexive dont elle manque généralement largement ; construire parmi ces futurs professionnels la conviction que l'éducation suppose la construction de réponses situées à des questions posées par les terrains, plutôt que l'application de recettes et de méthodes figées... et pour le coup les entraîner, par les modalités même de la formation, à mener ce type de réflexion partagée. Bref, une véritable formation à et par la recherche, dans l'idéal de la formation par production de savoirs que le collègue coopératif ou l'École de Tours ont su construire<sup>7</sup>, offrirait la chance de faire de la formation d'enseignants.

En insistant sur l'importance de la recherche, et grâce aux compétences développées depuis deux décennies et demi par les formatrices et formateurs IUFM, à celles construites dans le cadre des mémoires de Master métiers de l'Enseignement durant ces dernières années, la réforme offre un cadre plutôt prometteur. Encore une fois si l'on pense véritablement une formation à et par la recherche, et si l'on échappe à deux écueils.

Le premier de ces écueils, c'est de toute évidence que la formation ne se fasse pas à/par la recherche, mais sur la recherche. Or le risque est grand. Pensons à la manière dont la recherche est parfois évoquée : il faut que les futurs enseignants soient en prise avec le monde scientifique, qu'ils puissent s'appuyer sur les *apports* de la recherche, qu'ils aient des connaissances issues des travaux de recherche les plus récents. Si c'est comme ça qu'on envisage les choses, on ne fait rien d'autre que réaffirmer la place de contenus, de savoirs qui seront délivrés par leurs auteurs mêmes, les universitaires : on rappelle alors les experts, qui viennent expliquer comment il faut faire la classe, ou quelles sont les bonnes connaissances qu'il s'agit d'enseigner, issues de la recherche en mathématiques, biologie, linguistique, etc.

Autre écueil : la technicisation de la recherche, la méthodologisation du dispositif. Il s'agit alors de demander aux étudiants de produire des mémoires (ce qui bien sûr est une condition indispensable à la formation à/par la recherche)... mais en se souciant d'abord de les voir respecter les règles de l'art de la méthode scientifique, sans se préoccuper qu'ils s'engagent dans une activité réflexive collective, fondée sur la formulation et l'exploration de questions didactiques et pédagogiques qu'ils se posent sincèrement en tant que futurs professionnels. Si l'on évacue cette dernière dimension, ces étudiants produiront un joli mémoire, sans nécessairement développer la posture et la réflexivité nécessaires à l'exercice du métier, et sans forcément deviner que l'activité réflexive développée dans le cadre de la rédaction d'un

---

<sup>6</sup> A propos d'une expérience de ce type, voir Pesce, S. (2013). « Former des enseignants au sein de 'communautés de pratiques' : de la recherche-action-formation à l'université », *Cahiers Pédagogiques*, n° 505, p. 51-52.

<sup>7</sup> A ce sujet, voir par exemple Pineau, G., Brun, P., Barrois, N., Pesce, S., & Serizel, J. (2009). « Ingénierie d'alternances réflexives et production de savoirs : l'expérience du Duheps ATD-Quart Monde (2006-2008) », in C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (éds.), *Pratiques réflexives en Formation : ingénieries émergentes*. Paris: L'Harmattan, p. 103-122.



mémoire (perçu comme un exercice purement scolaire) est précisément ce qui devrait organiser l'exercice du métier d'enseignant au quotidien.

### A qui appartient la compétence ?

Il y a une autre conception, à la fois de l'école et du métier d'enseignant, qui se cache derrière les modalités toujours privilégiées des réformes portant sur la formation des enseignants : on considère que la compétence est un attribut de l'enseignant, pris individuellement, et non d'un collectif, l'équipe constituée au sein d'un établissement. Il n'y a là rien d'autre que le vieux modèle de l'enseignant seul dans sa classe, faisant *ses* cours pour *ses* élèves, isolément d'une équipe pédagogique ou d'une communauté éducative (le fait que ces notions aient été problématisées par l'Institution depuis de nombreuses années ne change rien à la prégnance du modèle du « *lonesome teacher* »). Cette extraordinaire insistance sur la formation initiale est très directement liée à ce modèle : si je forme des bons profs, individuellement (et des profs bien formés sont des profs qui *savent* des choses sur l'enseignement), alors ils feront un bon travail dans leurs classes, et les enfants apprendront mieux.

L'Institution Éducation Nationale semble n'avoir toujours pas compris que le modèle même de l'enseignant seul dans sa classe est voué à l'échec ; qu'il ne s'agit pas de former des individus, mais des collectifs enseignants ; que la formation initiale représente peu de choses comparée à la formation continue d'enseignants engagés dans l'action collective sur leur propre terrain ; que les contenus désincarnés de la formation initiale ne sont rien comparés aux apprentissages faits contextuellement tout au long de la carrière ; et surtout que les quelques prises de conscience faites pendant deux petites années de formation initiale ne sont rien comparées à ce que l'on apprend au fil de quarante années d'exercice professionnel.

### Les conditions de l'éducation ?...

Nous le savons, la France surinvestit la formation initiale, et cela va finalement plutôt bien à tout le monde de continuer à croire que deux ans de formation permettront de produire des enseignants prêts, pour la vie, à faire leur métier, et à le faire bien. Enseigner est bien sûr un métier qui s'apprend, mais c'est un métier qui s'apprend tout au long de la carrière, et pas en deux ans. Il s'apprend aussi, malheureusement, longtemps avant le début de la carrière et de la formation, par l'incorporation d'une culture pédagogique (ou d'une science naïve de l'éducation), tout au long de l'enfance et de l'adolescence.

Suis-je en train de dire que la formation initiale ne sert à rien ? Non, je suis en train de dire qu'elle ne servira à quelque chose que si l'on cesse de la considérer comme ce qu'elle n'est pas, si on la redéfinit autant dans ses objectifs que de ses modalités. Cessons de nous acharner à produire une formation à laquelle est assignée un objectif irréaliste (transformer l'école), et remettons-là à sa juste et modeste place.

### Une autre manière de concevoir le problème ?

Les enseignants ont beau être, pris individuellement, des gens tout à fait exceptionnels, ils n'en constituent pas moins, une fois rassemblés, des collectifs dont les postures et le rapport à la chose éducative ne cessent de surprendre les observateurs (ceux qui comme moi, et comme nombre de mes collègues, passent beaucoup de temps à accompagner des équipes au sein de leurs établissements, lors de formations, d'analyses de pratiques, de supervisions, de recherches-actions, d'interventions socio-cliniques). Je ne crains pas de dire (au risque de m'interdire à vie toute possibilité d'adhésion à un quelconque syndicat enseignant) qu'aucun corps professionnel, dans le champ très large de l'éducation, de la pédagogie, de la formation, de l'éducation spécialisée, ne présente autant que le corps enseignant ce qui ressemble étrangement à des symptômes dépressifs : sentiment d'impuissance ; témoignage de soumission et de passivité face à des situations qui paraissent dépasser les équipes et dont

elles semblent dire qu'elles sont absolument indépendantes de leur volonté et de leurs actions ; conviction que toute tentative de transformation de la réalité, d'aménagement du contexte, est vouée à l'échec ; incapacité à se projeter dans l'avenir (par exemple celui de la mise en œuvre d'une pratique pédagogique nouvelle) sans imaginer le pire.

Voici les principales idées qui semblent constituer le cœur de la culture enseignante aujourd'hui en France : nous subissons passivement des comportements d'élèves qui n'ont en aucun cas pour cause nos dispositifs pédagogiques et notre organisation collective ; nous méritons des élèves attentifs et concentrés, mais nous ne les avons pas ; ce manque d'attention nous empêche de faire correctement notre métier ; il n'y a rien que nous puissions faire pour changer ces comportements, puisqu'ils n'ont pas pour cause nos pratiques pédagogiques ; il ne sert à rien de nous concerter et de collaborer, puisque l'enseignement relève de la responsabilité de chacun des enseignants dans sa classe et non de l'équipe. Bref, que pouvons-nous faire pour changer les choses ? Rien. Nous subissons des situations insupportables qui nous dépassent, et face auxquelles nous ne pouvons rien.

L'Institution est probablement pour beaucoup dans l'existence d'une telle culture, qu'elle a participé à construire depuis des décennies, par exemple en ancrant très fort l'idée dans les équipes que ce qui se passe dans la classe s'explique par des facteurs externes (entendre : à la classe et à la pratique de l'enseignant) : caractéristiques psychologiques de l'enfant ou de l'adolescent, culture des familles, transformation de la société, effets de la ghettoïsation, démobilisation des parents, etc. Cette très simple idée que la manière d'organiser la classe, l'enseignement, de traiter les conflits, détermine ce qui se joue dans la classe est tout simplement absente des équipes. Ces dernières pensent qu'elles ne peuvent rien faire, parce que c'est globalement ce qui leur a été enseigné depuis toujours, et ce qui continue à se transmettre au sein des équipes.

L'Institution, du fait de sa culture, crée une situation impossible en demandant à un adulte seul d'enseigner en cinquante minutes à un groupe de 30 élèves, en s'appuyant sur des modèles pédagogiques dépassés. Projetés dans cette situation impossible, les enseignants déclarent : « cette situation est impossible »... ils ont raison, et cet étrange syndrome dépressif est probablement le résultat d'une réalité du terrain : il n'y a (aussi longtemps que l'école ou le collège sont organisés ainsi) pas grand chose à faire. En d'autres termes, tant que la formation des enseignants est pensée comme un moyen de préparer les enseignants à ce genre de situations, elle se met en échec. Elle ne formera pas des profs à « bien enseigner seul dans une classe à trente élèves en s'appuyant sur des contenus vides de sens »... exactement comme il n'existe pas de bonne formation sur le thème « se taper très fort sur les doigts avec un marteau sans se faire mal » : dans les deux cas l'objectif est tout simplement inatteignable.

### *Former des collectifs, et non des individus*

Il faut donc arrêter de miser sur la seule formation initiale d'individus, et commencer à se préoccuper de la formation continue de collectifs enseignants, sur leurs terrains. Les enseignants échouent à transformer les situations problématiques qu'ils rencontrent pour plusieurs raisons...

Pour l'essentiel, s'ils veulent agir, ils pensent souvent qu'il faut identifier des techniques pédagogiques existantes, empruntées à d'autres terrains, et les « copier-coller » dans la classe. Ils pensent souvent que l'animation d'un collectif d'élèves suppose la mise en œuvre de techniques existantes, efficaces indépendamment du contexte : ils ne savent pas qu'il faut construire localement des réponses situées, signifiantes ici et maintenant, à des questions qui ne sont posées sous cette forme que par ce terrain ; ils ignorent ce sont essentiellement ces réponses produites localement qui fonctionnent, parce qu'elles seules, du fait des processus de

leur élaboration, font l'objet de l'investissement symbolique (par les professionnels et les usagers) qui conditionnent leurs effets.

Quand bien même seraient-ils prêts à s'engager dans une recherche collective de solutions, ils manquent d'outils : ils ne savent généralement pas construire des solutions ensemble, interroger une situation pour en repérer les enjeux, entrer dans une logique d'expérimentation, tester des pratiques, en mesurer les effets. Faire tout ce travail n'est pas magique, pas compliqué non plus, mais il faut apprendre à le faire. Il faut par ailleurs des temps de concertation, évidemment, des espaces, une planification, une reconnaissance de ce travail : les établissements scolaires, notamment dans le secondaire, n'ont rien de cela.

Ensuite, construire ces solutions ensemble suppose généralement de penser hors du cadre, de déconstruire et de reconstruire le contenant même de l'action pédagogique. Par exemple, en cessant de se demander « comment bien faire un bon cours de cinquante minutes dans une salle sinistre et sous-équipée sur le théorème de Pythagore à trente élèves qui n'en ont rien à faire »... et en envisageant d'autres questions : « combien d'élèves au maximum faut-il pour faire un cours sur Pythagore ? » ; « quelle durée devrait avoir ma séance pour faire un bon cours ? » ; « ne devrais-je pas sortir de ma classe et utiliser mon environnement pour donner de la chair à cette notion ? » ; « puis-je penser une co-animation avec un collègue de physique pour travailler cette notion ? » ; « mes modalités d'évaluation n'ont-elles pas un effet sur le rapport que mes élèves entretiennent au savoir ? » ; et finalement : « le meilleur moyen pour que des élèves s'approprient un théorème est-il de *faire un cours* sur ce théorème ? »

Pour sortir du cadre, il faut d'abord de l'aide (je ne change pas du jour au lendemain mon cadre de référence), ensuite un collectif structuré : je ne peux pas changer la durée de ma séance, sortir de l'établissement, envisager une co-animation, sans délibérer avec mes collègues, la direction, dans d'autres cas les familles, les partenaires de l'école, mon inspecteur... Pour changer l'école, il faut donc accompagner des collectifs d'enseignants, sur leurs terrains, à faire ensemble ce travail, d'abord en en faisant l'expérience, guidée, puis en développant la capacité à le mener de manière autonome.

### Changer les pratiques ?

Je parlais plus haut d'approches socio-cliniques : le terme de « clinique » renvoie comme chacun sait à la notion d'accompagnement et de présence auprès de... du grec *klinê*, le lit, évoquant ici le fait d'être « au chevet de »... je l'ai dit, parce que les collectifs enseignants montrent tous les symptômes de la dépression, il faut bien considérer que c'est au chevet d'un grand malade que l'on se rend quand on accompagne une équipe. Le travail est complexe, il vise une transformation radicale de la culture des acteurs... croire que la formation initiale, telle qu'elle est pensée aujourd'hui, va permettre d'atteindre ce but, est illusoire. C'est parfait de bien former les enseignants en formation initiale : ils débarqueront bientôt dans des établissements où ils n'auront pas l'occasion de faire le travail dont je parle ici, parce que ça n'est pas la voie sur laquelle est engagée l'équipe, ni la culture dans laquelle les jeunes enseignants seront finalement immergés. Simplement aussi parce que faire ce travail suppose de développer une compétence collective, qui par définition ne se construit pas individuellement.

Ni dans la formation initiale, ni dans la formation continue (je parle de la vraie formation continue, de l'accompagnement *in situ* des équipes, pas des apports désincarnés qui constituent nombre de « conférences pédagogiques »), il n'y a de sens à viser la « transformation des pratiques ». Il faut chercher à rendre possible la transformation des cultures, et notamment la construction d'une culture consistant à privilégier le renouvellement permanent des pratiques, au regard des questions posées par le terrain. Il faut non pas

transmettre des outils, mais accompagner le développement de la capacité à fabriquer des outils adaptés aux contextes, aux groupes, aux sujets.

Bien sûr on peut parler de pratiques innovantes, décrire des expériences, parler des pédagogues... nous passons beaucoup de temps à présenter ces expériences, à l'IUFM et ailleurs. Il faut le faire, et l'on sait que sur quelques dizaines ou centaines d'auditeurs concernés au fil des séances, un ou deux essaieront quelque chose. Mais rien ne dit qu'entendre parler de pratiques intelligentes, simples à mettre en œuvre et efficaces amène les professionnels à tenter leur chance : tout dans mon expérience de formateur, particulièrement dans l'éducation nationale, m'amène à être convaincu du contraire.

### Quid de la formation initiale ?

Faudrait-il donc supprimer la formation initiale ? Non, je pense qu'elle est essentielle, dès lors, comme je l'ai dit, qu'on la remet à sa place et qu'on lui assigne des objectifs raisonnables. Cessons de croire que la formation initiale va rendre les enseignants compétents ; cessons de croire qu'elle va produire des gens capables de bien faire la classe seuls, et surtout cessons de *vouloir* développer une compétence aussi absurde. Continuons à utiliser la formation initiale pour développer des connaissances et des compétences disciplinaires, à familiariser les enseignants avec la recherche produite dans ce champ. Profitons de la formation pour les aider à se connaître les uns les autres, à échanger avec des collègues d'autres disciplines, à découvrir les terrains sur lesquels ils interviendront. Continuons (ou commençons, selon les cas) à leur *donner envie* d'enseigner, à leur faire découvrir des approches, des pratiques, des manières de faire, des possibles pédagogiques et didactiques.

Mais surtout, acceptons l'idée que tout cela sera peu de choses dans la construction de leur professionnalité enseignante, et qu'une formation ne se limite pas (bien que ce soit essentiel) à ce qu'elle permet de savoir ou de savoir faire, mais qu'elle se définit largement dans les postures qu'elle permet de développer. Préparons ces enseignants à se situer dans l'Institution, à se positionner comme professionnels de l'éducation et de l'enseignement, à coopérer avec d'autres, à chercher des solutions innovantes, autant de buts que l'on n'atteindra jamais avec les fameux « cours à propos de » que l'on est en train de concocter, ni avec l'alternance juxtapositive que l'on réserve à nos étudiants. Nous devons nous concentrer sur les modalités et dispositifs de la formation, et pas seulement sur les contenus : faire en sorte par exemple que la formation soit l'occasion pour les étudiants d'expérimenter une pratique réflexive collective, fondée sur l'analyse des situations vécues ou observées et sur une recherche raisonnée de solutions théoriques et pratiques. La formation doit contribuer à casser peu à peu la culture traditionnelle de l'école et de ses acteurs, et à lui en substituer une autre. Celle-ci est-elle à inventer ? Peut-être en partie, mais l'histoire de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle nous dit déjà beaucoup quant à la manière de penser le rôle de l'enseignant, de l'éducateur, et les situations d'apprentissage.

En un mot, préparons les futurs enseignants à repérer et se défaire de cette culture dépressive. En termes de méthodes, recherche et expériences de terrain nous offrent bien des pistes : à la fois sur la manière de penser l'alternance, les pratiques réflexives, la délibération au sein de communautés de pratiques. Faut-il, comme certains l'ont proposé, une formation en complète alternance pensée sur cinq années ? Probablement cela constitue-t-il une première piste, et se donnerait-on là un peu plus de chances de produire une culture professionnelle... Tout reste à construire, et à construire probablement en acceptant de remettre en question le cadre formel de la formation tel qu'il existe actuellement.