

Former les maitres : quel métier pour quelle école ?

Yves Zarka

Ressurgie dans le contexte de la mise en place de la maîtrise initiée sous le ministère de Xavier Darcos à partir de 2010, la formule : « enseigner est un métier qui s'apprend ! » a été son slogan critique, aussitôt repris pour engager sa réforme de la réforme par le ministre Vincent Peillon à partir de 2013. Nous ne reviendrons pas sur cette polémique qui s'est surtout résumée, selon nous, à une querelle de temporalités et de proportions entre les différents ingrédients devant entrer dans sa composition. Traitée d'un strict point de vue technique, la formation des maitres – dans son volet professionnel initial en particulier – apparaît comme ayant déjà tout ou presque inventé en matière de dispositifs, de structures et de modalités. Peut-on encore faire du neuf ? Sans s'interroger sur ce que la société attend de son école, comment définir ce qu'on attend de ses enseignants ? Peut-on 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 ?

Le paysage de la formation initiale : une impression de fourre-tout

Depuis plusieurs années déjà, la formation des maitres donne l'impression d'un véritable fourre-tout duquel une direction claire peine à émerger. Qu'il s'agisse des récentes ESPÉ¹ ou des Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) qui les avaient précédées, il faut actuellement, en matière de formation professionnelle initiale et dans un volume horaire express concentré dans l'année qui suit la réussite aux concours : renforcer les savoirs académiques des lauréats, forcément incomplets ; aborder les programmes et les didactiques disciplinaires ; fournir des connaissances sur la psychologie et le développement cognitif et affectif de l'enfant et de l'adolescent, sur les déficiences, handicaps et autres besoins éducatifs particuliers ; sans oublier 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 d'un mémoire professionnel présenté comme une incursion indispensable dans la recherche.

Toutes ces ambitions légitimement affichées peuvent-elles tenir dans ce cadre, lequel contraint à l'empilement et aboutit au morcellement des activités ? Au risque de donner le vertige et susciter l'insatisfaction générale ? Les stagiaires n'en peuvent plus. Pour beaucoup, les cours dispensés 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. Du côté de l'employeur, les inspecteurs qui le représentent observent – mi amers, mi goguenards – qu'on aurait dû faire appel à eux pour traiter de sujets essentiels à la bonne pratique du métier et à l'assise de la posture professionnelle. Sans compter tous ceux qui, périodiquement, dénoncent les trous monumentaux, les failles inadmissibles de cette formation des

¹ Écoles supérieures du professorat et de l'éducation créées depuis 2013 à raison d'une par académie et intégrées aux Universités

maîtres qui a omis d'inscrire tel ou tel sujet – capital au seul moment de son actualité.

Ces contradictions sont inhérentes au processus de professionnalisation qui doit faire passer l'agent de l'état de novice à celui de professionnel, voire d'expert. Celui qui vient de débiter dans un emploi qu'il n'a encore jamais exercé manifeste une grande méconnaissance des tâches qu'il doit exercer ainsi que de la prescription relative à son office.

En se familiarisant progressivement avec les contenus, les procédures, les outils et les techniques, l'agent devient un professionnel qui affine progressivement ses gestes professionnels, au risque de la routine. Leur automatisation 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.

Quelques-uns de ces professionnels parviendront au stade de l'expertise (Bonnet, 2003) caractérisé non seulement par un haut degré de scénarisation et partant d'adaptabilité, par un très haut niveau de maîtrise de la prescription institutionnelle, et surtout par la capacité à prendre de la distance, 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.

C'est dire si ces processus, longs et complexes, marqués par de fortes variabilités interindividuelles, échappent à l'inscription dans un cursus universitaire traditionnellement marqué par la transmission de savoirs académiques. Trois « modèles » qui ne s'excluent pas et se combinent le plus souvent peuvent rendre compte de ces processus.

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 (Teacher Education for Inclusion, 2010). Ce phénomène est renforcé par le fait que l'enseignement est considéré comme une « technologie molle »², celle-ci n'offrant que quelques principes très généraux pour guider l'action, pas de procédures éprouvées ni encore moins garanties. À l'opposé des professions à fort degré de technicité « dure » 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 à tel ou tel moment et à tel ou tel public. Pour autant que

² Selon le mot de Christine Musselin, colloque AFAE, avril 2014

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, dit le juste et le vrai. »

L'immersion ou formation sur le tas

Le premier modèle est celui de la formation « sur le tas », appelé plus glorieusement immersion. Ce modèle n'a pas toujours été déprécié : puisqu'il était admis que les connaissances de sa discipline acquises dans le parcours universitaire suffisaient au professeur pour les retransmettre. Cette idée a davantage marqué le second degré, renforcée par la croyance selon laquelle, à partir d'un certain âge et moyennant une « inévitable » sélection, l'élève était capable d'assimiler seul les savoirs – tout au plus avec une aide extérieure 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 reconnu d'amélioration de la qualité de l'enseignement en ce qu'il favorise la capacité d'adaptation à la variété des situations professionnelles ainsi que la 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 (voir plus bas) à travers les Centres pédagogiques régionaux (CPR)³, la réalité demeura, durant des décennies, l'entrée massive par l'auxiliarat sans formation professionnelle (Prost, 2014).

L'alternance

Le second modèle qui s'est développé, d'abord dans le premier degré avant d'irriguer le second degré⁴ 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, comme lieux des stages pratiques en responsabilité. 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 du premier degré titulaires ayant moins de cinq ans d'ancienneté ; verrou qui ne fut supprimé qu'au début des années 1990 !

L'alternance 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 qui combine : le « chez soi » où l'on se concentre sur la préparation – toujours urgente

³ Dispositifs mis en place dans la deuxième moitié du XX^e siècle d'encadrement des stagiaires lauréats des concours 2nd degré placés en pratique accompagnée ou en responsabilité sur un service fortement allégé

⁴ Les IUFM, créés en 1990, furent d'emblée critiqués pour avoir imposé aux stagiaires du 2nd degré une présence obligatoire et contrôlée, en sus de leur service partiel d'enseignement en établissement

– 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.

Le mentorat

Le troisième modèle de formation, combiné en général 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 compagne. 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.

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 approche, 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'analyses de pratique qui, reposant sur des logiques et des promoteurs différents, peuvent néanmoins être complémentaires.

Devant la richesse et la sophistication de ces modalités de formation professionnelle initiale, reste-t-il quelque chose à inventer, qui opèrerait comme la martingale ou le remède universel à tous les maux décriés de cette formation ? On peut raisonnablement en douter. Or, pour tenter de répondre à la question : « comment mieux former les maîtres ? », il faut bien en affronter une bien plus délicate : « quelle école voulons-nous ? »

Un dilemme inévitable pour l'école : conservatoire ou laboratoire ?

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 maîtres 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, la pédagogie institutionnelle, les différentes écoles nouvelles, les pédagogies de la médiation (Paravy, 2012), ou plus récemment des opérations telles que « La main à la pâte⁵ » ou les « Bâtisseurs de possibles⁶ ». 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'effectuant que très lentement, au risque de la dilution et du dévoiement. 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.

Des enjeux essentiels brouillés par des affrontements idéologiques

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) :

"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 organizational 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 organization, 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

⁵ 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

⁶ 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

détracteurs, de pédagogisme. Comme si la conciliation de ces exigences s'avérerait impossible ?

Ces affrontements expliquent sans doute le fait que l'on recherche avant tout la « recette » idéale de la formation des maîtres, pourtant déjà maintes fois aménagée et certainement encore améliorable, en restant sur le seul terrain technique, apparemment neutre.

Les perspectives qui font consensus

La plupart des experts du sujet se rejoignent en effet sur les mêmes préconisations, peu ou prou. On les retrouve dans les différents rapports sur la formation des maîtres parus ces dernières années et encore tout récemment (Karsenti, 2016 – Filâtre, 2016 – Rapport d'information Ménard, 2016). Englobant cette fois les processus de formation initiale et de formation continue, ils dégagent quatre perspectives que nous avons résumées et brièvement commentées.

Envisager la formation comme un continuum tout au long de la vie, en abandonnant la distinction peu utile entre formations professionnelles initiale et continue

Cette piste devrait conduire à 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, chassé aussi 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 point 3).

Une autre formule mise en œuvre par certains pays – mais très peu suivie en France – consiste à étendre la préparation vers l'amont par la préprofessionnalisation dans les premières années d'études supérieures.

Penser la formation dans une perspective beaucoup plus interdisciplinaire et intercatégorielle

En dépit des pétitions de principe et des effets d'annonce, cette direction semble la plus difficile à suivre. Elle bouscule sans doute trop de certitudes et d'habitudes, mais aussi trop d'intérêts particuliers. Introduite à dose assez homéopathique dans la formation des personnels d'encadrement, cette logique pourrait-elle valoir pour les enseignants ? Les approches intercatégorielle et interdisciplinaire soulèvent de plus en plus d'intérêt chez les enseignants, rappelons-le tous désormais de catégorie A, donc agents de conception et non d'exécution. On l'a vu à l'occasion de réformes récentes, depuis l'instauration du Socle commun de compétences⁹ et à la faveur de la refondation de l'Éducation prioritaire. Mais leur mise en œuvre est très exigeante pour éviter qu'elle se dilue

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 maîtres de plus de trente années

⁹ Dans ses deux versions successives de 2006 (suite à la loi Fillon) puis de 2015 (suite à la loi Peillon)

dans un discours trop général dépassant les bonnes intentions et les vœux pieux : dès que l'on sort des valeurs sûres de la technique pure des disciplines, on court en effet le risque du mou et du flou, délaissant le cristal des savoirs pour d'incertaines fumées (Zarka, 2014). Et pourtant, il faudra bien préparer les maîtres à la dévolution de la conduite de projet par les élèves et à l'animation éducative, si essentielles aux évolutions de l'École pour installer les nécessaires compétences transversales et autres habiletés psycho-sociales ou socio-émotionnelles (les bien nommées soft skills par les anglo-saxons) ; et construire la citoyenneté. 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).

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 de même catégorie 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.

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 les informer de 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 certification¹⁰, 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 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.

Comment ces pistes séduisantes et apparemment consensuelles peuvent-elles entrer dans la pratique ? On l'a dit, les obstacles ne manquent pas : résistances « culturelles » d'un modèle éducatif cloisonné et par trop élitiste ; intérêts catégoriels difficiles à dépasser ; faible volonté politique pour y consacrer les moyens nécessaires ; sans doute aussi manque d'imagination pour tâtonner de nouvelles traductions opératoires dont on doit abandonner l'illusion d'une solution uniforme et définitive. Il conviendrait donc d'appliquer au concept de formation la même révision critique que les pédagogies nouvelles et alternatives ont soumis à l'enseignement. Son modèle pédagogique, resté essentiellement magistral, doit évoluer, de même que son modèle économique¹¹.

Pour conclure : alléger plutôt qu'alourdir !

Rêvons un peu pour commencer, à la lecture de ces lignes (Kools and Stoll, 2016) :

"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)."

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 »¹² 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. Les implications éthiques fondamentales d'une telle configuration sont en outre porteuses de transformation de l'acte pédagogique.

C'est pourquoi nous défendons ici l'idée que, puisqu'il paraît impossible de rien ajouter au cocktail déjà bien chargé de l'année de l'étudiant stagiaire, il vaudrait

¹⁰ 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

¹¹ Une réflexion à suivre peut-être dans un prochain texte

¹² L'hébreu est intéressant à cet égard, enseigner (*lélamed*) et apprendre (*lilmod*) étant construits sur la même racine '*lmd*' ; *lélamed* = littéralement faire apprendre

mieux songer à en retirer. Alléger donc ! Mais sans démagogie qui reviendrait à rétrocéder, sans contrepartie ni contrôle, du temps pour eux réclamé par les stagiaires, et nous ramènerait un demi-siècle en arrière. Sans « tout casser » ni « tout bouleverser » de l'équilibre actuel dont il fut assez compliqué d'accoucher depuis 2014¹³, on peut repenser les moments et leurs fonctions selon une nouvelle logique de regroupement des personnels stagiaires :

- en introduisant d'abord la parité de durée entre les groupements disciplinaires ou catégoriels et les groupements interdisciplinaires et inter catégoriels ; ce serait une première « révolution » ;

- pour favoriser dans ce deuxième type de regroupement les démarches de projet et autres approches novatrices que les écoles d'ingénieurs et autres masters à petits effectifs ne manquent pas de proposer à leurs étudiants ; une rupture indispensable qui ne pose depuis longtemps aucun problème dans ces structures ; pourquoi en poserait-elle dans l'éducation ?

Faute de quoi la formation des maîtres continuera de s'apparenter 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. Au risque permanent de déresponsabiliser le « sujet se formant » qu'il ne devrait jamais cesser d'être, pour le maintenir dans un état de « formé » plus ou moins passif face à des formateurs : le schéma scolaire le plus traditionnel répété à l'envi !

Yves Zarka
Inspecteur d'académie, Créteil

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

DANIEL FILÂTRE, *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*, Rapport sur la formation continue, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et des personnels d'éducation, novembre 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 maîtres de 1940 à 2010*, Presses universitaires de Rennes, 2014

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

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

¹³ Mise en place des masters MEEF au sein des ESPÉ et toute la période de transition induite

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

Teacher education for inclusion, International Literature Review, European Agency for Development in Special Needs Education 2010, www.european-agency.org

Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants, présenté par M. Michel MÉNARD, rapporteur, Assemblée Nationale, n° 4075, octobre 2016