

# LES FORMATIONS INITIALES DES ENSEIGNANTS

---

---

En septembre 2001, entraient en application les décrets concernant la formation initiale des régents et des instituteurs du primaire et du préscolaire. Il faut saluer cette législation comme un succès, ne fût-ce que pour son premier mérite, celui d'exister. En effet, la loi concernant l'organisation de l'agrégation était restée, depuis trois quarts de siècle, intangible, pleine de rides, mais immuable. Et ce, malgré de nombreuses tentatives avortées de réformes... d'ailleurs toujours urgentes! Son second mérite est sans doute de soulever une série de bonnes questions, c'est-à-dire des questions auxquelles il n'y a pas toujours de réponses évidentes.

---

*PAR GÉRARD FOUREZ*

Au moment où la mise en œuvre de la réforme avance, cet article analyse quelques éléments de ces décrets, en insistant sur des points controversés. Il est centré sur la réforme de l'agrégation mais des analyses similaires peuvent être faites à propos d'autres formations d'enseignants (régents, instituteurs du primaire et du préscolaire).

Les décrets qui régissent ces diverses formations sont centrés autour du thème de la professionnalisation, l'accent étant mis sur la valeur de l'égalité.

## LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Le thème de la professionnalisation tient compte de l'évolution du système d'enseignement. Le professeur est moins vu comme le substitut du père de famille traditionnel que comme une personne pouvant mettre en œuvre une série de compétences et faire face à un cadre institutionnel qui évolue sans cesse. Le décret dit « missions » a précisé les objectifs de l'école : formation d'individus épanouis et autonomes, de citoyens capables de partici-

per à la vie de la démocratie, d'acteurs économiques. À quoi s'ajoute la diminution des inégalités. Ce décret entend aussi tenir compte d'un public multiculturel, ethniquement varié, en pleine évolution, et en quête de sens. Au niveau de ce qu'on vise, les pendules sont remises à l'heure.

Le thème de la professionnalisation mérite une analyse soulignant à la fois sa pertinence et son ambiguïté. Il exige des enseignants l'acquisition de compétences professionnelles. On leur demande donc de ne pas se contenter de gérer leur travail en amateur ou en simple exécutant. Cela exige qu'on prenne la formation des enseignants aussi au sérieux que celle des médecins, des ingénieurs et d'autres professions universitaires. Se trouve ainsi dénoncée une pratique des universités qui ont souvent fait des agrégations et de l'enseignement des parents pauvres, où l'on tolérerait ce qu'on n'aurait pas accepté d'autres sections universitaires. La professionnalisation implique, comme l'envisage le décret, des exigences de formation continue sans laquelle le métier se perd et se rouille. Avec ce thème, l'enseignement entre dans le cadre de la modernité, avec ses avantages et ses inconvénients.

Car le discours sur la professionnalisation n'est pas sans ambiguïté. Il peut facilement véhiculer une vision technocratique de l'école. Sous prétexte de professionnalisme, on demanderait aux sciences de l'éducation de résoudre — de façon neutre et sans références à des choix de société, c'est-à-dire technocratiquement ! — les problèmes dans lesquels une politique de l'éducation a à s'engager. Le danger n'est pas illusoire dans la mesure où la didactique des disciplines tend à se centrer plus sur les techniques de transmission des savoirs que sur une mission d'éducation, voire de formation à la recherche de sens.

## LE SERMENT DE SOCRATE

C'est sans doute pour combattre ce risque technocratique que le décret instaure un « serment de Socrate » (inspiré du serment d'Hippocrate des médecins) à prononcer par les étudiants « au cours d'une cérémonie organisée dans l'institution universitaire ou dans la haute école », lors de la réception de leur diplôme. On ne peut qu'approuver cette recherche d'expression symbolique d'une mission qui exige un engagement. Le texte proposé par le décret insiste sur le devoir de consacrer ses efforts sur tous les étudiants. Refus donc d'une pédagogie élitiste ou d'une action qui négligerait les besoins d'une catégorie d'élèves.

Malheureusement, selon moi, le texte du décret commet une sorte de lapsus significatif dès lors qu'il spécifie que ce serment engage les enseignants « à mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui leur seront confiés ». Ce texte est irréaliste — et sans doute même insensé et psychologiquement malsain — : on ne peut demander aux enseignants de mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation. Il leur faut garder un espace pour leur vie personnelle et familiale. De plus la présence de ces deux « tous » risque de voiler l'importance du troisième, qui, lui, est à prendre au sérieux et à la lettre : il s'agit de se consacrer à « tous les élèves » et à chacun d'entre eux.

Un texte plus équilibré aurait pu être rédigé, avec peu de modifications, à peu près comme ceci : « Je m'engage à mettre mes forces et ma compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui me seront confiés. » L'idéalisme du décret ne ferait que provoquer un sourire s'il ne reflétait pas une vieille perception de l'école qui mériterait un don total de soi-même. Cette conception, en s'appuyant sur une idéologie malsaine de la vocation véhicule un idéal sacrificiel de la profession enseignante ; elle ne tient pas compte de ce que les professeurs partagent leurs forces et leur compétence avec leur famille, leurs militances, leurs amis, soi-eux-mêmes, et bien d'autres. Leur façon d'agir comme professionnels sera confrontée à une multiplicité de « fidélités ». Le discours absolu qui affirme que « toutes » les forces et « toute » la compétence doivent être mises au service de l'éducation montre la difficulté qu'éprouve le monde scolaire à articuler une idéologie de la « vocation » avec l'existence d'un métier. À quelle conception de l'école et de la modernité cette vision de l'école se réfère-t-elle ?

Cette brève analyse conduit à se poser une question : Jusqu'à quel point la formation initiale des enseignants les aide-t-elle à analyser leur position d'enseignants et de professionnels dans une multiplicité de devoirs, de solidarités et d'engagements ?

## LES COMPÉTENCES QUE LA FORMATION INITIALE DOIT FAIRE ACQUÉRIR

Le décret fixe treize compétences exigées des enseignants. Vu que cette liste se présente comme l'ensemble des compétences à acquérir et à contrôler, elle mérite une analyse spécifique, même si une partie de ce qui peut paraître manquer dans ce référentiel est abordée dans d'autres articles du décret.

Une série de compétences mentionnées vont de soi et ne font que redire — souvent fort bien — ce sur quoi il y a une certaine unanimité. Je classerais dans ce groupe : les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession, les connaissances nécessaires à l'action pédagogique, la création d'un partenariat efficace avec divers interlocuteurs, la maîtrise des savoirs, l'invention des dispositifs d'enseignement, la planification de l'apprentissage, une culture générale suffisante, un rapport critique avec le savoir scientifique, etc.

Mais, au-delà de ces points essentiels, la liste des compétences à acquérir renouvelle certaines idées relatives à ce qu'on attend des enseignants. Elle peut servir à étayer une grille d'évaluation de l'application de la réforme. Certaines compétences mentionnées ouvrent à des horizons neufs : ainsi le texte insiste sur une connaissance en sciences humaines permettant d'analyser ce qui se passe en classe et à s'adapter aux publics scolaires. Cette prise de position pose un défi aux agrégations, traditionnellement centrées vers l'enseignement général, avec, souvent, une ignorance profonde du technique et du professionnel ainsi que des publics impliqués. (Les étudiants universitaires ont rarement suivi ces filières et, par conséquent, les connaissent mal, comme, d'ailleurs, la plupart de leurs enseignants.)

Le décret demande que les enseignants maîtrisent non seulement les savoirs disciplinaires mais aussi les « savoirs interdisciplinaires » qui justifient l'action pédagogique. Même si cette phrase n'est pas entièrement claire, la mention de l'interdisciplinarité marque une modification de l'attitude. Il faudra voir ce que les diverses agrégations font et feront pour rencontrer cet objectif.

Est remarquable — et invitant à une véritable révolution pédagogique — l'appel à la compétence « travailler en équipe ». Cet appel est comme une boule jetée dans le jeu de quilles individualiste de l'université.

Signalons enfin l'obligation d'être capable de porter un regard réflexif sur sa pratique, ainsi que la perspective d'une formation continuée ; ce sont des orientations qui renouvellent le métier des enseignants (même si, pour beaucoup d'entre eux, ces injonctions enfoncent une porte ouverte).

## LES COMPÉTENCES PEU ACCENTUÉES DANS CE RÉFÉRENTIEL

Un document normatif est significatif autant par ses omissions que par ses injonctions. C'est évidemment le cas de ces décrets.

On se souvient du vieux slogan : « Pour apprendre le latin (ou les maths) à John, il ne faut pas seulement connaître le latin (ou les maths), il faut aussi connaître John. » L'ensemble de compétences requises des enseignants par ce décret couvre assez bien les questions et attitudes soulevées par le slogan. Mais il existe un autre slogan plus complet : « Pour apprendre le latin (ou les maths) à John, il ne faut pas seulement connaître le latin (ou les maths) et John, mais il faut aussi pouvoir expliquer pour quoi, pourquoi, et pour qui, on assume d'imposer l'apprentissage du latin (ou des maths) à John. » Le contraste entre les deux slogans révèle que les compétences prévues par le décret ne visent pas à former des enseignants qui réfléchissent aux finalités de l'enseignement et de l'école. Dit autrement, l'article qui décrit les compétences à acquérir — pris à la lettre et sans tenir compte des apports du reste du décret — propose un profil d'enseignants qui ne sont formés ni à l'analyse de la politique d'enseignement ni à la participation aux débats la concernant. Il accepterait qu'il y ait des enseignants que l'on pourrait dire politiquement « analphabètes ». Il accepterait des enseignants dont le monde se limiterait à l'univers de leur classe et de leur discipline, à quoi il suffirait d'ajouter une culture générale.

On peut se demander si l'article sur les compétences des enseignants n'a pas été trop vite coulé dans le bronze et voulu immuable. Car, à la réflexion, beaucoup s'accorderont à ce qu'on ajoute à ces treize compétences celles qui suivent. On pourrait d'ailleurs estimer qu'elles sont, implicitement, quelque part, dans le décret. Reste qu'on serait sans doute plus clair en les explicitant :

- Être capable de participer aux débats de société relatifs aux politiques scolaires et aux finalités des enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires imposés aux élèves.

- Être au fait de l'épistémologie en général et de celle de leur discipline en particulier, au point de pouvoir en faire profiter leur enseignement.
- Saisir la dimension sociohistorique de la production des savoirs, et en particulier de ceux de leur discipline, en sachant montrer comment les savoirs humains sont des réponses à des questions posées dans des cadres sociaux et culturels.
- Savoir utiliser les savoirs disciplinaires dans le cadre d'approches interdisciplinaires relatives à des questions aussi bien pratiques ou technologiques que culturelles.
- Pouvoir, en matières éducatives, distinguer ce qui relève de l'ordre des finalités (et est donc valorisé comme tel) et ce qui relève des moyens (et peut donc être remplacé par une autre approche).

Ces compétences pourraient d'ailleurs servir de balises pour préparer l'évaluation d'un programme d'agrégation.

Enfin, il serait peut-être utile de se situer face au slogan et à l'idéologie selon lesquels il faut une information complète avant d'agir. Or on n'a jamais une information complète... Ne serait-il pas souhaitable que les enseignants aient acquis la compétence de gérer des enseignements pour lesquels ils n'ont pas été explicitement formés, même si, parfois, ils doivent vivre la situation inconfortable de n'avoir que quelques longueurs d'avance sur certains élèves<sup>1</sup>?

## LES « CONTENUS » DE LA FORMATION INITIALE

Le décret, après avoir légiféré sur les compétences que le futur enseignant doit acquérir, traite (dans le chapitre 3) des contenus indispensables à la construction de ces compétences. Mais, quand on examine ce chapitre de près, on s'aperçoit qu'il ne suit pas toujours la même ligne que ce qui précède. Sur quelques points au moins, il semble corriger certaines tendances de la section traitant des compétences.

<sup>1</sup> Un tel objectif pour la formation des enseignants fera sans doute l'objet de controverses féroces. Certains estiment en effet que la première qualité d'un cours est d'être correct selon les normes de la discipline. D'autres donneront plus d'importance à une formation plus large. Ne faudrait-il pas retrouver ce qu'il y avait de bon dans cette pratique de l'enseignement humaniste selon laquelle, moyennant de bons manuels et la consultation de collègues, un enseignant pouvait découvrir presque en même temps que les élèves des champs de savoir qu'il ne maîtrisait pas encore bien. Les enseignants doivent-ils (elles) tout savoir du sujet? Évidemment non, puisqu'on ne sais jamais tout... Où est le juste milieu... Enseigner, ce n'est pas seulement transmettre des résultats, mais aussi penser et discuter encore de ce qu'on construit comme savoir. Sans renier aucunement la nécessité pour les enseignants d'une formation solide dans leur discipline, ne faudrait-il pas leur faire développer la compétence « Enseigner une matière qu'on vient de découvrir »? D'autant plus qu'une telle compétence est centrale dans la vie. Souvent, il faut se servir de savoirs qu'on vient de rencontrer (dans le Web, par exemple). N'y aurait-il rien à retenir de la vieille tradition jésuite qui estimait essentiel qu'un enseignant soit excellent au moins dans un domaine (*conspicuus saltem in aliqua re*) mais qui estimait que, cela acquis, il pourrait, moyennant étude, se débrouiller suffisamment dans d'autres domaines?

Les compétences qui avaient été décrites ne donnaient guère d'importance à l'analyse de société et à une formation aidant les enseignants à se situer comme citoyens engagés dans une société démocratique. Les contenus imposés, eux, tiennent bien compte de cette dimension. On y prescrit en effet divers cours significatifs à cet égard : sociologie de l'éducation, analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, approche théorique de la diversité culturelle, politique de l'éducation et réflexion éthique sur la profession. Tout se passe comme si des promoteurs du décret, conscients des limites du décret sur les compétences à développer, faisaient une mise au point. Ici donc le décret vise à former des enseignants sachant débattre de la façon dont l'école se situe dans la société. Ce qui est proposé ici, ce n'est plus un savoir où tout est centré sur l'individu ; on y vise tout l'être humain situé dans la complexité de l'univers et de la vie sociale.

Mais si les pendules sont mises à l'heure relativement à la dimension sociale, on ne peut en dire autant ni de l'interdisciplinarité ni des dimensions historique et épistémologique. L'interdisciplinarité est seulement évoquée, mais on note tout de même la volonté des législateurs de la mentionner. L'épistémologie est seulement citée, et c'est dans la section qui parle de la pédagogie et de la transposition didactique. Elle semble ne concerner que l'épistémologie de la discipline. Pourtant si on veut acquérir la compétence consistant à pouvoir développer un esprit critique (mentionnée plus haut dans le décret), une solide initiation à l'épistémologie sera nécessaire. Quant à l'histoire des disciplines et de la production des savoirs, on n'en dit pratiquement rien.

Notons enfin encore l'affirmation forte, dans ce chapitre, de l'importance d'articuler théorie et pratique, notamment grâce à des séminaires analysant les pratiques des stagiaires. Cependant, le texte me paraît déraper quand il dispense des stages d'observation les enseignants déjà en fonction. Ceux-ci devraient pourtant, autant que d'autres — sinon plus — voir opérer des enseignants de différents styles. Leur agrégation doit en effet les aider à prendre une distance critique par rapport au style d'enseignement qu'ils ont spontanément adopté. Qu'on dispense les enseignants en fonction d'une partie des leçons à donner dans le cadre de l'agrégation, cela me paraîtrait logique. Mais ne pas les confronter à diverses manières d'enseigner, cela ne me paraît pas une bonne idée.

On notera aussi quelques « contenus » évoqués par le décret qui rappellent utilement l'existence de pratiques didactiques n'appartenant pas à l'univers de l'école classique : formation d'adultes, enseignement spécial, enseignement de promotion sociale.

## ENTRE UN CENTRALISME UN PEU ÉTROIT ET UN RÉALISME POINTU

Je ne voudrais pas terminer cette analyse du décret et de ce qu'il met en œuvre sans m'interroger sur la façon dont le législateur semble concerné par certains détails. Il paraît incapable de laisser aux acteurs de terrain le soin de trouver les moyens, une fois les finalités déterminées.

Le législateur ne doit-il pas surtout poser des principes et des objectifs qui ont des chances d'être encore valables dans quelques années? Ainsi, il lui revient sans doute de décider que les programmes d'agrégation devront promouvoir des pratiques parfois négligées comme : le travail en équipe, l'insertion du stagiaire dans la globalité de l'école, l'adaptation de la formation à l'expérience personnelle et professionnelle des étudiants, l'articulation théorie-pratique, une supervision adéquate des stages, une collaboration transparente avec les institutions scolaires et les maîtres de stages, un encadrement en début de carrière.

Mais est-ce encore la tâche du législateur de s'occuper des détails de la mise en œuvre. *De minimis non curat prætor!* Fallait-il inclure dans le texte législatif que les étudiants déjà en fonction dans l'école seront dispensés des stages d'observation, que les critères de recrutement des maîtres de stages seront fixés par le gouvernement, que les étudiants stagiaires seront supervisés au moins trois fois (sic), etc.? Ne risque-t-on pas de déforcer les acteurs de terrain en décidant pour eux des moyens à utiliser pour atteindre les objectifs imposés par le pouvoir politique? Après tout, ne connaissent-ils pas le terrain mieux que le législateur? Les situations sont-elles identiques pour toutes les écoles? Peut-on prendre au sérieux une centralisation qui pourrait, à la limite, prêter le flanc à l'accusation de bureaucratie voire de caporalisme? Trop de centralisme ne contribue-t-il pas à la grogne agacée des enseignements de terrain?

Cependant, à la décharge de celles et ceux qui sont ainsi entrés dans de minutieux détails, on ne peut oublier qu'une précision suffisante est nécessaire pour forcer certains récalcitrants à entrer dans l'esprit de la réforme. Mais il importe de distinguer chez les enseignants la grogne normale et utile du refus conservateur de toute évolution. Mais il faut distinguer le bon sens qui refuse trop de centralisme et la crainte exagérée et sclérosante du changement. Comme toujours, un équilibre est à trouver. Il ne faudrait pas que, le législateur s'en tenant à des principes trop vagues, on ne poursuive pas les fins visées. Mais il ne faudrait pas non plus que, en voulant tout décider dans le détail, on traite les enseignants « comme des gosses » (ou plutôt qu'on les traite comme il ne faudrait pas traiter les jeunes).

Sans oublier que, derrière la tension entre ceux et celles qui veulent plus de centralisation et ceux qui en veulent moins, se profile une diversité de positions et d'intérêts. Sont parfois en cause les pratiques d'autonomie pédagogique des réseaux. Mais, indépendamment des réseaux, le lieu des prises de décision mérite un débat. Par exemple, certains s'opposent à la centralisation car ils estiment préférable que les décisions se prennent aussi près que possible de la « base »; leur justification sera que les institutions de l'État sont trop éloignées du terrain. Mais d'autres veulent un pouvoir central fort — qu'il soit laïque ou confessionnel — car cela seul, selon eux, peut promouvoir des changements. Parfois, cependant, l'appel à l'État pour gérer des problèmes locaux provient d'un fond idéologique qui croit que la centralisation est toujours bonne! À quoi d'autres objectent que la fonctionnarisation de l'enseignement ne pousse pas à l'innovation.

On peut se demander aussi si l'on tient assez compte des différences entre la situation des hautes écoles et des universités. Dans l'université, on a longtemps négligé l'agrégation pour ne s'intéresser sérieusement qu'aux spécialités et aux contenus d'enseignement. Ceux qui espèrent un changement regardent alors vers les sciences de l'éducation et celles de la culture. Ils espèrent d'elles une bouffée d'air frais dans un petit monde où les spécialités universitaires dominent — voire écrasent — la formation des futurs enseignants. Dans les écoles normales, la situation est différente. Dans un univers où les psychopédagogues ont beaucoup d'influence, c'est souvent d'un renouveau dans la formation aux disciplines et aux sciences sociales que ceux qui voudraient du changement espèrent un contrepoids. Ne faudrait-il pas aussi mieux tenir compte des traditions différentes des universités et des hautes écoles relativement à l'élaboration de programmes et à la recherche? Ainsi, n'est-il pas dommage que le texte ne mentionne aucune articulation entre l'enseignement supérieur et la recherche dans les matières qui touchent à la formation des maîtres?

Ainsi, indépendamment de la tendance de toute instance à augmenter son pouvoir, les options pour ou contre une centralisation des réformes, se trouvent justifiées par de nombreux discours, souvent peu cohérents. Dans ce contexte, on voit cependant mal l'intérêt qu'aurait un cabinet ministériel à provoquer de la résistance en voulant régenter le détail. Mais, dans des situations instables — et c'est incontestablement le cas des formations d'enseignants —, presque tout est envisageable...

Bref, les mêmes attitudes peuvent parfois avoir, en contexte, des significations bien différentes.

## EN CONCLUSION : ÉVALUER L'IMPACT DE LA RÉFORME

Une année après la mise en application de la réforme de l'agrégation, une réflexion et une évaluation s'imposent dans les universités et les hautes écoles concernées. Il s'agirait d'abord de voir où l'on se situe aujourd'hui par rapport à la volonté claire du législateur. Devraient notamment faire l'objet d'une évaluation rigoureuse des points comme : la complémentarité théorie-pratique, la formation à des compétences plus qu'à des contenus, une introduction solide aux sciences de l'éducation, une formation sérieuse à l'analyse de société et des institutions. Sans oublier : un encadrement spécifique des nouveaux enseignants, la formation à un regard réflexif sur sa pratique, une attention à la dimension affective et une formation au travail en équipe.

À ces orientations assez précises, il en est d'autres, clairement mentionnées par le décret, mais moins évidentes. Ce sont celles à propos desquelles il y a encore des controverses ou des hésitations. Les diverses agrégations auront donc à développer une réflexion universitaire sur ces champs encore mal explorés dont : la formation à l'épistémologie, l'histoire de la discipline, les pratiques inter- et transdisciplinaires, l'articulation entre la maîtrise de la langue et chaque discipline.

*Gérard Fourez*